UNIVERSITATEA „Al. I. Cuza" IAȘI
FACULTATEA DE FILOLOGIE

# LIMBI ȘI LITERATURI MODERNE
# CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ
# METODOLOGII DIDACTICE

1988

UNIVERSITATEA "AL.I.CUZA" IASI
FACULTATEA DE FILOLOGIE

# LIMBI SI LITERATURI MODERNE

## CERCETARE STIINTIFICA

## METODOLOGII DIDACTICE

Coordonatori: Mihai LOZBA
Constantin PAVEL
Dumitru DOROBAT

I A S I
1 9 8 8

Scanned with OKEN Scanner

Volumul de faţă cuprinde lucrările prezentate la cel de al VI-lea simpozion ştiinţific al cadrelor didactice de limbi şi literaturi moderne cu tema: "Cercetarea ştiinţifică şi metodologiile didactice în practica predării limbilor şi literaturilor străine", Iaşi, 17 aprilie 1987.

Scanned with OKEN Scanner

# EVOLUŢIA ABORDĂRII ŞTIINŢIFICE A SISTEMULUI LIMBII ŞI UNELE CONSECINŢE METODOLOGICE

de

Mihai LOZBĂ

La începutul secolului nostru, lingvistul francez Ferdinand Brunot făcea un adevărat rechizitoriu gramaticii moştenite din secolul precedent. Cartea sa La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français, editată la Paris în 1922, 954 de pagini (ed. a 2-a, 1926) preconiza şi chiar iniţia nu ameliorarea unei tradiţii ştiinţifice, ci revoluţionarea întregii concepţii despre limbă şi, în consecinţă, a metodologiei didactice. Întreprinderea sa era însă prea radicală faţă de conservatorismul, exclusivismul şi goma gramaticii oficiale, ai cărei autori comiteau grava eroare, perpetuată pe-alocuri pînă în zilele noastre, de a confunda formula lor de reflectare a sistemului limbii cu patrimoniul lingvistic naţional. În aceste condiţii, F.Brunot nu-şi făcea iluzii despre succesul imediat al noii imagini a limbii pe care el o deschidea. Cu gîndul la un viitor îndepărtat, el îşi limita destinaţia metodei sale la şcoala din Sèvres, aducînd totodată omagiul său Academiei regale de limbă şi literatură franceză din Belgia, unde era primul membru francez al secţiei de filologie.

Principala grijă a lui F. Brunot a fost definirea obiectului limgvisticii prin delimitare de psihologie, care în a doua jumătate a secolului al XIX-lea luase locul logicismului lingvistic. "Aceasta nu este o carte de «Psihologie»", afirmă el (I, p.VII), subliniind în continuare faptul că a evitat cu grijă a-i consulta pe psihologi şi operele lor din dorinţa de a nu se lăsa antrenat în analize care depăşesc obiectul lingvisticii, după care adaugă: "Nu poate nicicum fi vorba de uzurparea psihologiei, nici de intenţia de a face din gramatică o ramură a filozofiei. Dacă eu doresc să recondiţionez [gramatica] o fac pentru ea însăşi, în scopul progresului acesteia, şi prin mijloacele ei proprii. Iar rezultatul va fi scoaterea constan-

tă în evidenţă a deosebirilor profunde dintre psihologie şi logică, pe de o parte, şi psihologia sau logica reflectate în limbajul unui popor, pe de altă parte" (I, p.XX).

Cea de a doua delimitare tranşantă F. Brunot o face între reflectarea limbajului în gramatica tradiţională şi în cercetarea lingvistică pe care el o iniţiază. Desprinse din gramatica limbii latine, construită pe principii logice, gramaticile limbilor vii au adăugat la carenţele modelului lipsuri noi, datorate perceperii superficiale a particularităţilor structural-semantice ale limbilor respective. F. Brunot subliniază, obiectiv şi caustic, tarele gramaticii franceze de la începutul secolului nostru.

1) Perceperea nedialectică, statică a limbii şi convertirea acestei reflectări în dogmă. Descoperirile lingvisticii din secolul al XIX-lea nu au putut schimba conceptul fundamental, conform căruia limba a rămas neclintită de secole. "Prin aceasta se explică, spune autorul, rigoarea doctrinei care condamnă fără discernămînt atît deformările corupte, cît şi inovaţiile reuşite [...] Peste tot baricade din pînze de paianjen care barează calea acolo unde uzul înaintează, suveran şi irezistibil. În locul unei legi vii, a unui cod suplu, adaptat la zi, se impune o ordonanţă de poliţie, plină de prohibiţii, restricţii şi arbitrar, peste care veghează cîţiva comisari voluntari ce au impresia că salvează tradiţia naţională " (I, p.IX urm.).

2) Arhaismul logic în interpretarea faptelor limbii vii. Aceasta înseamnă sprijinirea explicaţiilor lingvistice pe schemele logicienilor din secolul al XVIII-lea: "Ceea ce există în frază este interpretat prin ceea ce nu există; pretinsa lipsă de logică a construcţiilor reale şi viu reconfirmate de folosirea lor regulată, de fapt singurele brevetate; o analiză care adaptează, transformă realitatea în interesele sale, declară formele active pasive şi complementele subiecte, o analiză întotdeauna simplificată, deoarece ea nu se încarcă cu faptele, pe care le reorează pentru a le conforma vederilor sale apriorice" (I, p. X).

3) Interpretarea plană, negradată şi neierarhizată a valorilor. Lipsa de ierarhizare în sistemul semantic al limbii este, în gramaticile tradiţionale tot o consecinţă a logicismului acestora, rezultatul fiind răsturnarea şi tulburarea valorilor: "Fapte vechi şi primordiale sînt transformate în excepţii, observaţii esenţiale sînt expediate în subsolul unei remarci [...] O suită halucinantă de erori manifeste: timpuri considerate moduri sau moduri luate ca timpuri..." (I, p. X).

4) Devalorizarea gramaticii, datorită falsităţii ei, şi repercusiuni psihice negative: "Studiul limbilor, una dintre cele mai vechi discipline umane, care a furnizat lui Aristotel cîteva principii esenţiale ale filozofiei sale, una dintre regiunile incontestabile ale Evului Mediu, cu toate că a fost întinerit, sau mai bine zis reînnoit în întregime pe parcursul unui secol şi jumătate prin descoperirile gramaticii comparate şi ale gramaticii istorice, care l-au ridicat la rangul de ştiinţă a observării, este astăzi în clasele noastre o activitate didactică depreciată, o şcoală a extenuării, teroarea elevilor şi a profesorilor" (I, p. VII).

5) Nefructificarea valenţelor educative şi formative ale limbajului şi ale sistemului limbii: "O materie de cercetat extraordinar de bogată, variată şi mobilă, simplă sau complexă după voie, pe care exerciţii gradate ar putea-o conduce la formarea unei gîndiri de o excepţională fineţe, este risipită prin grija exclusivă pentru aspectul scris (l'ecriture), prin rutină şi, trebuie s-o spunem, prin ignoranţă, iată ce majoritatea cărţilor oferă descendenţilor celor care în secolul al XVIII-lea au fost «gramaticienii Europei»" (I, p. XI).

Prin contrast cu falsa claritate, exclusivismul şi schematismul acestor gramatici, lingvistul francez pornea de la ideea unui obiect complex, "amestec perpetuu de elemente pe care forţe ale naturii limbii le împing în confuzie, în timp ce pe altele le organizează şi disting, încîlcit, indecis, complex, ca natura, şi nu redus, simplificat, ordonat, alineat, ca într-o falsă ştiinţă" (I, p. XII). În consecinţă, scopul pe care şi-l poate propune gramatica ştiinţifică este nu cunoaşte-

rea sistemului limbii, ci doar a căilor prin intermediul cărora acesta poate fi aproximat. "Obiectul ştiinţific, spune Brunot, ceea ce îşi poate propune un învăţămînt cît de cît elevat, este de a forma o idee despre ceea ce reprezintă în realitate limbajul, cu nuanţele, cu inconsecvenţele sale" (I, p. XII). Aşadar, o idee în locul unei dogme, calea spre realitatea lingvistică vie în locul obstacolelor şi simplificărilor opacizante ale gramaticii oficiale.

Revelaţia noii gramatici consta în integrarea în aceasta a tot ceea ce i-a aparţinut dintotdeauna, prin firea lucrurilor, adică a încărcăturii semantice, lexicale şi gramaticale, împreună cu capacitatea de funcţionare şi de evoluţie a acestei încărcături în şi prin forma ei de existenţă, care este învelişul sonor. Se deschide, în conscinţă, calea de a pune în valoare rolul sensului în structurarea sistemului limbii. "Între formele cele mai diverse ale expresiei, spune Brunot, între semnele cele mai disparate există o legătură, aceasta fiind ideea comună la exprimarea căreia concură aceste semne. Dacă această idee este luată ca centru, atunci nu mai poate fi vorba de a opta între ataşarea abuzivă şi omisiunea forţată, totul se ordonează în jurul ei; ea grupează elementele lingvistice venite din toate părţile, simplificîndu-se prin aceasta conţinutul acestor capitole. Totul se completează, se organizează, se clasifică" (I, p. XVIII). Aşa, spre exemplu, expresiile <u>cîţiva oameni</u>, <u>oamenii</u>, <u>o mînă de oameni</u>, <u>douăzeci de oameni</u> au comun exprimarea precisă sau imprecisă a cantităţii. La fel, pentru redarea cauzei există o multitudine de forme, toate grupate în jurul acestei idei. "Este necesară, afirmă Brunot, instaurarea cu hotărîre a metodelor limbajului, unde faptele nu sînt orînduite în ordinea semnelor, ci după ordinea ideilor. Ele sînt acelea care trebuiesc clasate, fără îndoială nu pentru ele însele şi nici prin ele însele, cum le va înseria psihologia pură, ci ţinînd cont de semnele lor şi relativ la acestea" (I, p.XX). Şi cartea lui Brunot conţine o gamă largă de asemenea idei, considerate în reflectarea lor lingvistică: sexele şi genul, numerele, indeterminarea şi determinarea, subiectul, persoana, obiectul, circumstanţele etc.

Detaşîndu-se de gramatica tradiţională, F.Brunot îşi conturează poziţia sa deosebită prin încă două precizări fundamentale. Una dintre ele vizează caracterul neexperimental, oarecum transcendentalist, intuitiv şi deductiv al acestei gramatici, faţă de care este propusă "observarea cu fidelitate a operei celor mulţi al căror produs este vorbirea comună" (I, p. VII). Cea de a doua are în vedere caracterul de continuitate al noii ştiinţe despre limbă, care nu desfiinţează gramatica veche. Afirmînd că ceea ce elaborează el nu este o gramatică, Brunot adaugă faptul că în lucrarea sa "se vor regăsi cuvintele adjective, verbe, adverbe, ca şi celelalte. Se vor regăsi de asemenea regulile care guvernează schimbarea cuvintelor şi îmbinarea lor. Am criticat, spune Brunot, multe dintre aceste reguli, dar nu am respins nici una, lăsîndu-l pe cititor să identifice singur pe acelea care au o autoritate veritabilă. Însă scopul meu nu a fost să dau o gramatică revăzută şi corectată. Dorinţa mea a fost de a prezenta o expunere metodică a faptelor de gîndire, considerate şi clasate în raport cu limbajul, şi a mijloacelor de expresie care corespund acestor fapte" (I, p. VII).

Expunerea lui F. Brunot înlesneşte considerabil privirea de ansamblu asupra evoluţiei lingvisticii şi metodologiei aferente ei pe care cercetătorul o încearcă după mai bine de o jumătate de veac. Metoda, principiile şi planul său referitoare la o nouă teorie a limbajului erau o revenire la realitatea lingvistică în toată complexitatea ei structural-semantică, funcţională şi istorică, aşa cum o reflectase cu un secol în urmă geniul lui Wilhelm von Humboldt care primul a văzut adîncimea şi specificitatea semantică pe care o degajă şi stimulează forma originală a fiecărei limbi, cum rezultă din următoarele formulări: "Viaţa fiecărei limbi se fundamentează pe raportul intern în care se află poporul faţă de arta întrupării ideii în sunet" (II, p. 27o); "Materialul lingvistic moştenit transmite dispoziţia spirituală a vorbitorilor limbii respective" (II, p. 71); "Pronunţarea noastră despre lucruri este într-o oarecare măsură orientată de limbă" (II, p.14); "Limba nu este un şir de etichete preexistente, ea nu comunică denumirile

lucrurilor, ci felul în care ele ne sînt nouă date" (II, p.13); "Privilegiile celor mai bogate şi mai iscusite forme sonore nu vor fi în stare să facă limbile demne de spirit dacă va slăbi influenţa ideilor strălucitoare care, orientate asupra limbii, o pătrund cu lumina şi căldura lor. Această latură internă şi pur intelectuală a limbii întruchipează de fapt esenţa ei; ea este fenomenul în scopul căruia cresţia lingvistică foloseşte forma sonoră şi pe această latură a limbii se sprijină capacitatea ei de a înzestra cu expresie tot ceea ce se străduiesc să-i încredinţeze, pe măsura evoluţiei progrsive a ideilor, minţile magnifice ale generaţiilor de mai tîrziu" (II, p.100).

Evident că lingvistica din timpul lui W. von Humboldt şi de după el a abordat cu precădere latura sonoră a limbii, aşa cum impunea studiile comparate şi istorice, în timp ce psihologia, asumîndu-şi toate procesele psihice, considerate individual şi colectiv, a înstrăinat sensibil arsenalul semantic şi vigoarea creatoare a limbii de forma sonoră a acesteia. În aceste condiţii, orientarea funcţională structural-semantică a apărut ca o necesitate obiectivă. Însă ea n-ar fi putut progresa şi nu s-ar fi putut transforma din concepţie în metodă (o metodă neexclusivistă, largă şi dialectică) dacă nu ar fi preluat şi dacă nu ar prelua rezultatele remarcabile obţinute de cercetarea lingvistică pe zone sau niveluri ale sistemului limbii, cum sînt fonetica şi fonologia, lexicologia, cîmpurile lexico-semantice, morfonologia, morfologia, sintaxa, categoriile gramaticale, comportamentul lingvistic, lingvistica textului, etc., la care se adaugă succesele investigaţiilor istorice, contrastiv-tipologice, onomasiologice, toponomastice etc. Caracterul de sinteză superioară al noii orientări reiese clar din faptul că adepţii funcţionalismului integrează în prezent în sfera cuceririlor lingvisticii rezultatele remarcabile ale curentului psihologic din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, care a cercetat pe larg latura internă a limbii, deşi o consideră de esenţă nelingvistică, psihologică. De necesitatea şi marea utilitate a preluării de pe poziţii noi a rezultatelor pe care psihologia limbajului le avea cu un secol în urmă ne putem uşor convinge ascultîndu-l pe Lazăr Şăineanu, unul dintre cei

mai proeminenţi reprezentanţi şi propagandişti ai acestei orientări în cercetarea lingvistică. Lingvistul român contesta, ca şi comilitonii săi, dreptul logicii ca bază a cercetării lingvistice: "Psihologia, şi nu logica, spunea el, cată dar să fie adevăratul domeniu al gramaticii. Psihologia, care tinde a explica mersul cugetării, aşa cum ea se face în realitate, pe cînd logica urmăreşte scopul ideal de a prescrie legile, cum ar trebui să se facă" (V, p. 27). L. Şăineanu se apropie nemijlocit de înţelegerea lingvistică a laturii semantice a limbajului: "Limba este înainte de toate un fenomen psihologic; ea variază de la un popor la altul sub influenţa factorilor etnici şi ea trebuie studiată în multiplele forme ale realităţii, iar nu după un schematism invariabil, după un tip general...(V, p. 27)... Cu cît o limbă va exprima mai complet, mai exact şi mai proporţional cu importanţa lor ideile principale, care formează oarecum substanţa sau materialul graiului, şi pe cele accesorii, care reprezintă partea sa formală, cu atît ea va fi mai perfectă în sineşi... (V, p. 11o)...Adevărata stare a lucrurilor e că fiecare limbă are formele ei proprii, ce lingvistul e dator a le considera ca fapte date şi a le explica ca atare" (V, p.31).

În interpretarea funcţională structural-semantică a faptelor de limbă, în care categorii largi adună în sfera lor, în jurul unor nuclee morfologizate, elemente care aparţin sintaxei, lexicului, derivării sau contextului, F. Brunot nu a fost un caz singular şi nu a rămas izolat. Încă în 1924 Otto Jespersen publică The Philosophy of Grammar în care afirmă că "nu este corect ca fenomenele să fie analizate rupt unul de altul; este necesar să fie cuprinsă cu privirea limba în întregime" (III, p.53). Folosind exemplificări din mai multe limbi, el arată cum sensul temporal este nu numai o componentă semantică a formelor verbale, ideea de timp putînd fi exprimată prin substantive, prefixe, determinanţi ai substantivului, participii, infinitive" (III, p. 329 urm.). Deosebirea dintre cei doi lingvişti constă în faptul că în timp ce Brunot era un nominalist (= "universalia post rem" sau "in voce"), de unde şi concepţia că o analiză lingvistică completă poate fi efectuată, cel puţin într-un anumit stadiu de dezvoltare a lingvisticii, numai pe baza unei limbi (el considera

că poate face acest lucru pentru franceză), Jespersen era un conceptualist extremist (= "universalia ante rem"), el pornea de la universalii care şi-ar găsi diferite mijloace de exprimare în forma lingvistică, "lume" aparte de "lumea" conceptelor, fapt precizat fără echivoc de către lingvistul danez: "Analiza sistematică a acestor categorii noţionale, în măsura în care ele îşi găsesc o expresie lingvistică, şi cercetarea interdependenţei dintre cele două "lumi" în diferite limbi constituie în fapt sarcina celei mai mari părţi din această lucrare. Nu o dată vom avea ocazia să constatăm următorul fapt: categoriile gramaticale reprezintă în cel mai bun caz simptome, sau umbre, proiectate de categoriile noţionale; uneori "noţiunea" din spatele categoriei gramaticale se dovedeşte a fi la fel de imperceptibilă ca şi lucrul în sine al lui Kant. Şi în general nu trebuie să ne aşteptăm că vom ajunge la "gramatica universală" în sensul pe care îl dădeau acestui termen vechii gramaticieni-filozofi. Rezultatul cercetărilor noastre va fi doar apropierea de această gramatică în măsura în care acest lucru este posibil pentru ştiinţa contemporană a limbii" (III, p. 6o).

Lingvistica funcţională s-a îndepărtat tot mai mult de universaliile considerate "ante rem". Astfel, I.I.Meşcianinov, deşi definea în aceeaşi manieră categoriile gramaticale, ca fiind parte din "noţiunile gramaticale", "care la rîndul lor se dovedesc a fi categorii noţionale exprimate gramatical" (IV, p. 196), era însă de părere că "prin categoriile noţionale sînt redate în limbă însăşi noţiuni existente în mediul social dat"(IV, p. 196), ceea ce înseamnă o apropiere de înţelegerea humboldtiană a raportului dintre limbă şi gîndire, raport situat în colectivitatea umană deserviţă de limbă. Studiile contrastiv-tipologice, care au cunoscut o intensă dezvoltare în ultimele decenii, au scos în evidenţă trăsăturile specifice ale limbilor sub raportul formei şi conţinutului, în timp ce fenomenele comune mai multor limbi sînt privite, de regulă, ca reflectări similare ale realităţii extralingvistice comune.

Să enumerăm însă şi alte momente de referinţă în evoluţia gramaticii funcţionale:

- J.Kuryłowicz, Le problème du classement des cas, în

"Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego", IX, Kraków, 1949, p. 29 urm.;

- V.Mathesius, Rozpor mezi aktuálním členěním souvětí a jeho organickou stavbou, în "Čeština a obecný jazykozpyt", Praga, 1947, p. 360 urm.;

- V.V.Vinogradov, O kategorii modaľnosti i modaľnyh slovah v russkom jazyke, în "Trudy Inst. russk. jazyka AN SSSR", vol. II, Moscova-Leningrad, 1950, p. 42 urm.;

- A.V.Isacenko, Grammatičeskij stroj russkogo jazyka v sopostavlenii s slovackim. Morfologija, partea a II-a, Bratislava, 1960 (Autorul iniţiază analiza categoriei funcţional-semantice a aspectualităţii);

- A.V.Bondarko, Vid i vremea russkogo glagola (Značenie i upotreblenie), Moscova, 1971;

- A.V.Bondarko, Grammatičeskaja kategorija i kontekst, Leningrad, 1978;

- A.V.Bondarko, Principy funkcionaľnoj grammatiki i voprosy aspektologii, Leningrad, 1983;

- A.V.Bondarko, Funkcionaľnaja grammatika, Leningrad, 1984;

În anul 1985, a apărut la Moscova culegerea de studii Problemy funkcionaľnoj grammatiki, cu 18 lucrări în problemele analizei funcţionale.

O listă bibliografică completă este imposibil de realizat. Ideile şi analizele funcţionale din lingvistica românească merită un studiu aparte, care ar putea constitui substanţa unei teze de doctorat. Este important de semnalat faptul că reflectarea materialului lingvistic din perspectivă funcţională structural-semantică a început să-şi găsească loc în gramaticile cele mai reprezentative. Astfel, Russkaja grammatika (din 1980), în două volume care însumează împreună 1500 de pagini, reprezintă o formulă de tranziţie spre gramatica funcţională, care va cunoaşte mai multe variante pentru aceeaşi limbă. La fel cartea construită pe aceleaşi principii Sovremennyj russkij jazyk, publicată la Moscova în 1981 de un colectiv de profesori şi cercetători, în care V.A.Beloşapkova, care este şi coordonatorul volumului, realizează cea mai veridică reflectare de pînă acum

a frazei. Să mai adăugăm şi faptul că în unele ţări se lucrează la gramatici şcolare care îşi propun să-i înveţe pe copii să pătrundă singuri, după nivelul lor de pricepere, în tainele limbii. Descătuşînd tradiţia lingvistică din încorsetarea unor scheme restrictive, scoţînd-o din închistare şi opacitate, metoda funcţională structural-semantică este aceea care a ridicat deja problema elaborării gramaticii ştiinţifice a mileniului al III-lea.

Cîteva exemple, la îndemîna tuturor, pentru că au în vedere limba română, pot ilustra atît valoarea noii concepţii despre limbă şi a metodologiei care se degajă din ea, cît şi necesitatea reformării gramaticii tradiţionale.

- În sistemul substantival contemporan al limbii române, din punct de vedere strict gramatical nu pot fi recunoscute decît două genuri, masculinul şi femininul, numai că în unele cazuri ele individualizează lexeme (un om - doi oameni; o masă - două mese), în timp ce în alte cazuri opun între ele formele de singular şi cele de plural ale aceluiaşi substantiv (un drum - două drumuri). Sîntem, prin urmare, în prezenţa unei categorii gramaticale (nu lexicale, cum a început să se vorbească în ultimul timp) complexe, lexematică pe de o parte, pentru că opune lexeme, şi paradigmatică pe de altă parte, pentru că opune forme ale aceluiaşi lexem. Cui ajută atunci să se vorbească - în baza unor date istorice, lexicale sau lexico-gramaticale - de genurile animat şi inanimat, personal, neutru etc., de vreme ce aceste categorii, fără să fie genuri, se situează la alt nivel al limbii sau nici nu există în limba română?

- O situaţie similară o are categoria diatezelor (însuşi acest termen poate deruta prin lipsa suportului semantic imediat şi prin imposibilitatea de a-l face uşor accesibil). Se vorbeşte de cel puţin trei diateze (activă, pasivă şi reflexivă), unii lingvişti susţinînd existenţa mai multora, de fapt a tot atîtora cîte grupe lexico-semantice se disting, pe lîngă activ şi pasiv, în sfera verbelor reflexive (obiectivă, eventivă, dinamică, recipro-că, participativă, posesivă, impersonală). În structura gramaticală a limbii române sînt marcate structural-semantic doar construcţiile pasive, prin participiile pasive (romanul este ci-

tit) şi prin pronumele reflexive folosite în aceste construcţii (romanul se citeşte). La nivelul la care trebuie analizată această categorie gramaticală nu există decît opoziţia pasiv-nonpasiv, termenul din urmă cuprinzînd toate formele verbale şi lexemele verbale care nu intră în sfera pasivului, adică grupele lexico-gramaticale pe care le formează verbele tranzitive, intranzitive nereflexive, intranzitive reflexive, cu subdiviziunile aferente lor, nici una dintre aceste grupe verbale nesvînd statut de diateză.

- Gramatica tradiţională este pe cale de a norma folosirea în funcţia de subiect al propoziţiei numai a formelor articulate hotărît sau nehotărît. Formele nearticulate se apreciază că sînt "neobişnuite" în această funcţie sau posibile numai în anumite construcţii, a căror identificare se încearcă. Limitarea folosirii acestor forme se presupune şi pentru alte funcţii sintactice. Creaţia lingvistică din orice stil, studiată atent, poate convinge de contrariul pretinsei norme. Limba română dispune de trei paradigme ale substantivului: nearticulată, cantitativă şi articulată hotărît (s-apropie drumeţ, s-apropie un drumeţ, s-apropie drumeţul), fiecare cu sensul său şi nelimitate ca funcţie sintactică. Bogăţia nuanţelor semantice ale formelor substantivului românesc şi ale construcţiilor pe care el le realizează este rarisimă, fapt remarcat de Wilhelm von Humboldt, iar gramatica aşa-zis normativă nu are motiv s-o simplifice. Răspunzînd la acuzaţia că nu ştie gramatică (o gramatică similară cu cea la care ne referim) Voltaire ar fi răspuns: "Cu atît mai rău pentru gramatică". Dacă creatorii de limbă, inovatorii şi mînuitorii ei iscusiţi ar porni de la gramatica "oficială" nu ar putea ajunge ceea ce sînt.

- Schema bimembră a judecăţii logice face şi astăzi ca propoziţiile nominale (În sat, sărbătoare) să fie considerate abateri de la regulă şi să se încerce completarea lor pentru a corespunde modelului logic. Mai mult decît atît, forma de indicativ prezent a propoziţiei fără ferbul a fi, aflată în concurenţă cu aceeaşi formă construită cu acest verb, (În sat este sărbătoare) este tratată separat de aceasta din urmă şi de celelalte forme ale paradigmei - În sat era (fusese, a fost, ar fi

etc.) sărbătoare - care ar corespunde schemei logice, fiind încadrate la bimembre, deşi în alte situaţii verbul copulativ nu este considerat singur parte de propoziţie (Omu-i om). Aceeaşi schemă logică impune analiza ca subiecte ale propoziţiei a cazurilor indirecte cu sau fără prepoziţie, a infinitivului etc.

- Autorii de gramatici recunosc că predicativitatea este inclusă în modalitate, ceea ce înseamnă că nu se poate vorbi despre categoria gramaticală a modului în afara categoriilor de timp şi persoană. Cu toate acestea se vorbeşte despre existenţa în limba română a patru moduri "impersonale": infinitivul, gerunziul, participiul şi supinul.

Ne oprim aici cu exemplificările, considerînd demonstrată necesitatea deschiderii spre interpretarea funcţională structural-semantică a sistemului limbii. Cadrele didactice de limbi moderne dispun, datorită confruntării constante a sistemelor lingvistice, de competenţa de a privi critic gramatica tradiţională şi de a contribui la punerea ei în concordanţă cu realitatea vie a limbajului.

Trimiteri bibliografice

I. Ferdinand Brunot, La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français. Ed. a 2-a, Paris, 1926

II. Wilhelm von Humboldt, Izbrannye trudy po jazykoznaniju, Moscova, 1984

III. Otto Jespersen, The Philosophy of Grammar (1924), traducerea rusă, Filosofija grammatiki, Moscova, 1958

IV I.I.Meşceaninov, Členy predloženija i časti reči, Moscova - Leningrad, 1945

V. Lazăr Şăineanu, Raporturile dintre gramatică şi logică. Cu o privire sintetică asupra părţilor cuvîntului. Studiu de lingvistică generală, Bucureşti, 1891

# COMUNICAREA LITERARĂ ŞI DIDACTICA

de

Constantin PAVEL

A citi înseamnă foarte multe lucruri, şi fiecare practician al lecturii vede în ea ceea ce convine propriilor aşteptări, interese şi competenţe. A citi într-o limbă străină înseamnă, desigur, în primul rînd, a descifra un text, pe baza unui vocabular disponibil suficient şi a structurilor gramaticale necesare, exigenţe valabile, în fond, şi pentru lectura în limba maternă. A citi mai înseamnă însă şi a poseda o anumită facultate sensibilă, greu cuantificabilă. A citi înseamnă apoi şi a te identifica, a te pune la unison cu o experienţă estetică particulară (a textului, a autorului) care trimite, în esenţă, la o experienţă estetică globală. Aşadar, actul lecturii poate fi definit - parţial - prin aceste trei dimensiuni ale sale : semantică, mimetică, estetică.

În sfera care ne interesează, aceea a învăţămîntului, a citi înseamnă a interpreta o experienţă de lectură într-o expresie care să fie accesibilă tuturor posibilităţilor aperceptive. Şi, vorbind de învăţămînt, se insinuează încăpăţînat o serie de întrebări, pe cît de justificate, pe atît de modest discutate : poate fi "predată" şi "învăţată" literatura?; este legitimă prezenţa în programele şcolare a acestei discipline, cumva frivola, şi de prisos dacă recunoaştem că, faţă de ştiinţele exacte, sau chiar faţă de celelalte ştiinţe umane, nu aduce mare lucru?

Intrebările de acest fel au antrenat eforturi - profitabile, altminteri - de scientizare a literaturii, dar literatura ca ştiinţă exactă rămîne în continuare un vis frumos, chiar dacă ne lăsăm cuceriţi de înmulţirea unor scheme asemănătoare celor din lucrările de fizică sau a unor reprezentări evocînd reacţiile chimice sau formulele matematice. In plus, asistăm, de la o vreme, la un fenomen neaşteptat, care ni se pare de-a dreptul pasionant : foarte mulţi practicieni ai ştiinţelor exacte întrevăd posibilitatea utilizării de către respectivele ştiinţe a analizelor calitative, de mare fineţe, vaporoase aş zice, din ştiinţele umane. Este incontestabil că savanţii vor din ce în ce mai mult literatură, poate pentru că literatura aduce

răspunsuri, soluţii la întrebări pe care ştiinţele exacte nu le pot satisface.

Dacă, la precedentul pachet de întrebări, mai adăugăm şi "ce este literatura?", intrăm într-un spaţiu incert din care va fi imposibil să evadăm, în ciuda parcurgerii unor cărţi, notabile, de altfel, care-şi fac din această interogaţie un titlu, dacă nu chiar un titlu de glorie. Eliminînd definiţiile excesiv cuprinzătoare, ca şi pe cele excesiv restrictive, citez una care, deşi aparţine lui Robert Escarpit, este iremediabil nereuşită, dar care ne apropie de obiectul propriu-zis al notelor de faţă. Spune Escarpit, în La révolution du livre : este literară orice carte care are drept ţel comunicarea. Este inutil să glozăm pe această definiţie. Tot aşa cum poate părea la fel de inutil să vorbim de literatură ca instrument de comunicare, căci toată lumea este de acord că între opera literară şi cititori există un permanent schimb, intelectual sau (şi) sentimental. Aceasta într-o primă accepţiune a termenului comunicare, o accepţiune subiectivă, afectivă. Intr-o altă accepţiune, obiectivă, aceea care ne trimite la teoria informaţiei, lucrurile se prezintă ceva mai incomod, deoarece rămîne încă prezentă în spiritul nostru imaginea scriitorului care crează sub imperiul inspiraţiei, deci foarte puţin, sau deloc, preocupat de felul în care i se va recepta textul. Constatăm că şi unii monştri sacri ai criticii actuale - care se vrea exactă, ştiinţifică - au alimentat acest clişeu de sorginte romantică, lăsînd să le scape aserţiuni ca : "Pentru scriitori, a scrie nu înseamnă voinţa de a comunica o informaţie prealabilă, ci acest proiect de a explora limbajul înţeles ca spaţiu particular" (J. Ricardou, Que peut la littérature?); "Pentru scriitor, a scrie este un verb intranzitiv" (R. Barthes, Essais critiques). Asemenea afirmaţii nu sînt departe de formulări - frumoase în ele însele - ca următoarea, aparţinînd lui Rilke : "Operele de artă sînt de o infinită solitudine". Cum se vede, literaturii i se contestă, în fapt, orice funcţie comunicativă. Desigur, Barthes şi Ricardou vor să insiste asupra travaliului de scriitură, dar, în relaţia autor-text-cititor, ultimul partener nu este mai puţin neglijat. Pe urmele lui Barthes (şi Derrida), grupul "Tel Quel" postulează că scriitorul nu are nimic de spus, nu are nici un "mesaj" de transmis. Pentru aceşti critici nu există comunicare literară,

Scanned with OKEN Scanner

nici autor, nici cititor, ci producere. (Scriitorul şi cititorul devin două momente simultane ale unui proces dialectic). Nu este deci vorba de a comunica, ci de a produce un text şi de a invita cititorul să producă o lectură care devine astfel cu adevărat scriitură a unui text care se face. Cititorul nu mai este "consumator", ci capătă, şi el, statutul de "producător". Este aici, în fond, doar un exerciţiu de eludare a adevăratelor probleme, şi mai cu seamă a principalei dileme a comunicării literare : a comunica înseamnă a obiectiva; or, esenţa literaturii aparţine subiectivităţii. Obiecţiile ce pot fi aduse tratamentului literaturii în termeni de comunicare sînt mai numeroase încă, şi a le formula nu ni se pare primejdios. Dimpotrivă, ele vor putea favoriza precizarea specificităţii comunicăriii literare. Mai întîi, dacă acceptam ideea de comunicare, cititorul comunică, la rigoare, cu opera, nu cu autorul; lipseşte, prin urmare, din relaţia autor-cititor, primul termen - autorul. Din unghiul de vedere al acestuia din urmă, lipseşte elementul cititor. Intr-o formulare mai adecvată, este vorba, pentru receptor, de absenţa emiţătorului şi a contextului de emisie, la fel cum, pentru emiţător, este vorba de absenţa simetrică a receptorului şi a contextului de recepţie. Comunicarea literară este, prin natura sa, ambiguă, ermetică adesea, pentru că este ireversibilă şi decontextualizată. Apoi, această entitate abstractă, Cititorul, nu există : există doar cititori; nu există nici Lectura, ci doar lecturi.Totodată, timpul fiind o componentă esenţială a mesajului scris, comunicarea literară ne apare ca o comunicare în timp, o comunicare întîrziată, amînată. Raporturile de interlocuţie suple între emiţător şi receptor presupun un răgaz de recepţie şi de validitate a mesajului. Spre deosebire de textele cu dominantă prescriptivă, de tipul circularelor, notelor de serviciu şi altele asemenea, textele literare, decontextualizate, au, ca şi cele mitice, sacre (uneori şi cele juridice), o durată de validitate practic nelimitata. Această situaţie răspunde unei realităţi din teoria comunicării : informaţia adusă de un mesaj creşte considerabil atunci cînd nu putem prevedea un cuvînt plecînd de la cele care-l preced. Informaţia este cu atît mai importantă, cu cît gradul de imprevizibilitate, de neaşteptat este mai mare. Este exact tipul de informaţie pe care o aduce mesajul textului literar. Fără îndoială, literatura

- deci lectura - considerată din perspectiva teoriei informaţiei nu trebuie văzută decît ca o analogie, care însă conţine o capacitate euristică certă. O aplicaţie posibilă cuprinde următoarele trei jaloane :

- textul este un asamblaj de semne cu probabilităţi de apariţie aleatorii;

- cititorul prezintă un grad x de incertitudine în ceea ce priveşte conţinutul mesajului;

- lectura este un proces de reducere a acestui grad de incertitudine, proces care vizează epuizarea entropiei textului.

Rezultă de aici că o abordare cu adevărat funcţională a textului literar trebuie să vizeze raporturile care se pot stabili între el şi cititor. Specificitatea comunicării literare vine din aceea că are ca obiect transmiterea, către o persoană îndepărtată în spaţiu şi timp, a unei experienţe individuale, în ceea ce are ea particular, excepţional, unic. Dar - spune A.Martinet -"experienţa personală este incomunicabilă în unicitatea sa". Problema literaturii va consta, prin urmare, după formularea lui G. Mounin (Linguistique et philosophie, 1975), "în acest efort de a socializa lingvistic o experienţă trăită, pînă atunci indicibilă, sau insuficient cuprinsă de expresia lingvistică, sau a cărei expresie lingvistică obişnuită este uzată". Textul scris - forma materială a literaturii, va trebui deci considerat ca o modalitate de utilizare a unui limbaj în vederea asigurării comunicării între doi sau mai mulţi interlocutori. Aşa stînd lucrurile în comunicarea scrisă, autorul, adică emiţătorul, devenit scriptor, va trebui să îndeplinească un şir de condiţii, pe care G. Vigner, în Lire : du texte au sens (1979), le sintetizează după cum urmează :

- să recurgă exclusiv la codul verbal în forma sa grafică, realizînd deci şi transpoziţia verbală scrisă a gesturilor, mimicilor, intonaţiilor;

- cum receptorul şi scriptorul nu se află în aceeaşi situaţie de enunţare, acesta din urmă va trebui să explicitezе totalitatea elementelor referenţiale ale mesajului său;

- să dezvolte un mesaj monologat, omogen; de aici - caracterul mai construit al mesajului scris;

- să anticipeze asupra atitudinilor şi reacţiilor interlocutorului. Scriptorul va trebui să-şi înzestreze mesajul cu un

sistem de autocontrol al receptării, pentru a limita pierderile de informaţie şi erorile de interpretare. "A produce un text scris - continuă Vigner - va însemna formularea unei ipoteze asupra condiţiilor de receptare şi de apreciere a mesajului pe care (scriitorul) doreşte să-l transmită. A citi un text scris va consta în a ne întreba asupra sensului exact al mesajului primit, asupra intenţiilor autorului său". Aceasta favorizează aducerea în discuţie a unei alte idei de mare şi autoritară circulaţie în domeniul literaturii - "opera deschisă". Sîntem, firesţe, cu toţii de acord că, dintre toate lecturile, lectura literară are conduita cea mai liberă, căci ea este "proiectivă" (Escarpit), spre deosebire de lecturile "obiective", care enunţă totalitatea informaţiei unui text. Neîndoielnic, literatura prezintă o diversitate impresionantă de sensuri, dar oare opera literară poate să spună totul? Oare orice interpretare este legitimă? Dacă ar fi aşa, autorul ar fi un scriptor care dezvoltă un fel de scriitură automată ce ar căpăta sens în afara oricărei intenţii iniţiale de comunicare. Autorul ştie însă destul de bine ce vrea să comunice şi chiar "instalează" proceduri specifice de control al decodajului. "Autorul este foarte adesea conştient de ceea ce face, pentru că este preocupat de modul în care vrea ca mesajul său să fie decodificat, aşa încît nu semnificaţia acestuia este transmisă lectorului, ci propria sa atitudine faţă de acest mesaj" (M. Riffaterre, Essais de stylistique structurale, 1971). Imaginile utilizate de creator, componente ale textului - descrierea, de exemplu -, nu mai au doar funcţia de a furniza o plăcere estetică. Ele sînt "dispozitive tehnologice a căror funcţie este de a asigura un control mai strict al decodajului textului" (G. Vigner), în aspectele sale considerate esenţiale. Cu această observaţie, cititorul rămîne liber şi, de altfel, în cazul celor mai multe opere, se poate constata convergenţa lecturilor asupra punctelor nodale ale textului, convergenţă care vine din faptul că emiţătorul şi receptorii dispun de aceleaşi serii paradigmatice : este ceea ce s-a numit "comunitatea de repertoriu". Se presupune, aşadar, o anumită experienţă textuală, o experienţă de lectură, însoţită de articularea textului la opera sau la sistemul literar din care este abstras. O critică formală, din dorinţa, fragmentar valabilă, de a ignora tot ceea ce nu este text (adică biografie, istorie li-

terară, optică sociologica etc.), a apăsat, din păcate excesiv, pe o viziune imanentă asupra operei, refuzînd experienţa textuală prealabilă. Urmarea a apărut şi în învăţămînt - universitar mai ales -, considerîndu-se uneori că lectura imanentă este singura abordare validă. Este însă o evidenţă că nu găsim nici un text asimilabil unui mediu aseptic, un text "virgin", "pur", necontaminat, căci el există - altfel nici nu e cu putinţă - doar în relaţii, adesea subtile, cu alte texte. Relaţiile pot fi de conformitate sau de opoziţie, dar întotdeauna se trimite la o schemă textuală preexistentă. "In afara sistemului opera este de neînchipuit. Perceperea sa presupune o competenţă în descifrarea limbajului literar care n-ar putea fi dobîndită decît în practica unei multiplicităţi de texte : din punctul de vedere al celui care decodează, virginitatea este la fel de neconceput" (Laurent Jenny, "Stratégie de la forme", în "Poétique", 27/1976). Se înţelege că nu este suficientă numai "coerenţa textuală internă", deoarece intertextualitatea apare ca un factor esenţial al lizibilităţii, dar şi al unei pedagogii a lecturii. Textul nu mai este considerat doar în raporturile sale cu un referent extratextual, ci preferenţial în relaţia stabilită cu celelalte texte. Cum spune R. Barthes în cunoscutul "Texte" din Encyclopaedia Universalis (1974), "orice text este un intertext; alte texte sînt prezente în el, la nivele variabile, sub forme mai mult sau mai puţin recognoscibile". Este ceea ce J. Kristeva numeşte "dialogul textual", intertextualitatea definind un tip de "orizont de aşteptare" în care se înscrie şi capătă sens noul text.

Pedagogia lecturii - inclusă într-o pedagogie mai largă, a literaturii - este încă departe de a fi formulat un dispozitiv (sau dispozitive) strategic(e) ferm(e), cu maniabilitate suplă şi cu aplicabilitate infailibilă. Situaţia este şi mai complicată în cazul lecturii în limbi străine, deoarece atitudinea studentului sau elevului străin în faţa textului literar este exact inversă faţă de aceea a studentului sau elevului pentru care limba textului este limba maternă. Apare, în primul rînd, pasivitatea faţă de nivelul stilistic şi, în schimb, apetitul excesiv la nivelul lexical şi sintactic. In al doilea rînd, dar conjunct, lectura se rezolvă într-o "traducere", cu riscul pierderii specificităţii atinse de text. Jena este şi mai mare

atunci cînd se trece de la o epocă literară la alta, prin eşantioane de "texte selectate", aşa cum apar ele în manualele în curs. In gimnaziu şi în liceu, textele literare cunosc un mod de folosire multiplu şi, foarte adesea, ele sînt punctul de plecare al unor activităţi străine lecturii : gramatică, ortografie, vocabular. Textul nu este abordat în ceea ce el reprezintă de fapt, adică un dispozitiv semiotic complex, generator de sens. Or, elevii trebuie iniţiaţi tocmai în utilizarea acestui dispozitiv, căruia lectura îi sesizează codurile redundante şi complementare. In practica obişnuită, sînt identificate şi studiate preponderent elementele care pot raporta textul la viaţa autorului sau la realitatea pe care acesta se presupune că o reprezintă. O pedagogie mai potrivită a lecturii textului literar ar trebui să acorde prioritate activităţii cititorului faţă de text, să favorizeze descoperirea cuvintelor de sub cuvinte (Raymonde Debray-Genette caracterizează această activitate ca lectură "palimpsestă"). Trebuie stimulată ceea ce R. Escarpit, în L'écriture et la communication (1973), numeşte "puterea de iniţiativă a destinatarului". Deoarece textul se prezintă ca un corpus compact de semne nediferenţiate la primul contact, cititorul trebuie învăţat să le discrimineze, să le identifice pe cele cu adevărat pertinente : termenii-cheie, articulaţiile logice, retorice etc. Cititorul trebuie să dispună prin urmare de o grilă de analiză, iar grilele au proliferat în vremea din urmă, fiecare dintre ele dovedindu-şi utilitatea, fragmentară totuşi. Semnalez, între altele, "Propuneri pentru o pedagogie a literaturii în străinătate", ale lui Michel Benamou, din numărul special 77/1970 al revistei "Le Français dans le Monde". Acum, aici, interesează mai curînd stabilirea unui cadru metodologic foarte general, care să poată găzdui posibile propuneri particulare.

Prin familiarizarea tînărului cu tipurile de discurs, prin crearea abilităţilor de a izola componentele textuale şi de a percepe funcţionalitatea textului, se va putea ajunge la stăpînirea sensurilor şi la interpretare.

Demers integrativ mai curînd decît proces linear de descoperire a textului, lectura trebuie înscrisă într-un "proiect de scriitură". Ucenicul în literatură trebuie, adică, să facă efortul de a citi textele din interior, eventual ca şi cum le-ar crea el însuşi. Natural, competenţele şi vocaţiile sînt diferit

nu putem spune, totuşi, că orice om este făcut să scrie poeme. Poemul însă poate conduce către literatură. Cînd a descoperit haiku-ul, R. Rolland l-a considerat drept un mijloc eficace pentru a-i forma pe tineri pentru literatură, prin observarea unui obiect, a unui peisaj, observare urmată de formularea unei senzaţii.

Pornind de la ideea că lectura nu este receptare pură,ci o activitate care "mobilizează la cititor ansamblul aparatului său cognitiv", G. Vigner, în cartea citată, sintetizează astfel problematica : "A citi, va însemna a formula o ipoteză de semnificaţie, redefinită constant de-a lungul lecturii, accesul la sens fiind în întregime realizat atunci cînd ipoteza de cercetare, prin reamenajări succesive determinate de aportul datelor noi prelevate în text, coincide în întregime cu proiectul autorului". Evident, în literatură, această suprapunere nu poate fi decît parţială, dar trebuie menţinută ca obiectiv.

Deşi tabloul literaturii ca obiect de învaţămînt nu apare, din cele de mai sus, în culori prea optimiste, dar nici nu este - sperăm s-o fi sugerat, totuşi - prea sumbru, sau catastrofic, vom crede în continuare în posibilitatea constituirii reiterate a unei pedagogii a literaturii, şi în primul rînd a lecturii. Oricum, pentru a fi în stare să citeşti, trebuie să fi citit deja.

# CERCETĂRI ACTUALE ÎN METODOLOGIA PREDĂRII ŞI ÎNVĂŢĂRII LIMBILOR STRĂINE

de

Dumitru DOROBĂŢ

Complementaritatea cercetării în teoria şi practica predării şi învăţării limbilor străine a fost recunoscută, începînd cu anii '5o, în pofida insatisfacţiilor oferite de unele cercetări neconcludente sau prea îndepărtate de realităţile clasei şi a celor care văd predarea unei limbi străine ca o problemă de intuiţie practică şi bun simţ. Într-adevăr, ultimul sfert de veac a fost bogat în experimente care au dezvăluit multitudinea de factori variabili şi particularităţi în cazul diferitelor şcoli şi clase, a diferiţilor profesori şi elevi, care ne explică atitudinile sceptice. "Lecţia dată de astfel de cercetări este clar repetată de fiecare dată : în primul rînd, este extrem de dificil să ne imaginăm experimente în metodologia comparativă care să nu fie falsificate de împrejurări fortuite; în al doilea rînd, marea variabilitate a situaţiilor de predare-învăţare poate face numai parţial valide rezultatele oricărui experiment în privinţa aplicabilităţii la condiţiile în care învaţă alţi elevi" (IV,4). Deşi istoria predării limbilor străine se bucură de o tradiţie îndelungată, dar insuficient studiată şi exploatată, aşa cum a demonstrat cartea lui Kelly, Douăzeci şi cinci de secole de predare a limbilor străine, cercetări sporadice în privinţe însuşirii limbilor străine au început încă de la sfîrşitul secolului al XIX-lea, în strînsă legătură cu dezvoltarea lingvisticii şi a orientărilor ştiinţifice în pedagogie.

Acumularea de informaţii, diversitatea stilurilor şi controversele care au caracterizat perioada dintre cele două războaie au reclamat însă noua etapă a cercetărilor. În 1948, Agard şi Dunkel de la Universitatea din Chicago au întreprins un studiu comparativ al metodelor tradiţionale. In acelaşi an apare revista "Language Learning" sub conducerea lui Charles Fries, savantul care făcuse cel mai mult pînă atunci pentru a oferi pedagogiei limbii o bază de cercetare lingvistică. Cu toate aceste incer -

cări şi în anii '60 profesorii şi cercetătorii deplîng lipsa de tradiţie în cercetarea predării limbilor străine care se rezumă la opinii bazate pe experienţa personală (Carroll 196o). Situaţia nu e cu mult diferită în Marea Britanie unde se acumulase suficientă experienţă dar unde nu exista o cercetare sistematică.

Tabloul pauper al cercetării se schimbă radical în deceniul al şaptelea. Cercetările au în vedere, mai ales, metodele de predare. Ele îşi au sursa în insatisfacţiile oferite de abordarea audio-lingvală. Se remarcă, cu deosebire, cercetările lui Carroll în legătură cu testarea aptitudinilor şi proiectul UNESCO de studiere a predării limbilor străine la copiii mici. In 1969, Carroll elaborează, sub egida aceleiaşi instituţii, un ghid de cercetare pentru domeniul care ne interesează. Necesitatea cercetărilor sistematice a fost subliniată şi la conferinţa internaţională asupra predării limbilor străine de la Berlin din 1964.Centrele de cercetare proliferează în aceeaşi perioadă. Astfel, în Franţa, constatîndu-se rolul în scădere al limbii franceze ca limbă internaţională, se constituie o comisie guvernamentală şi se creează un institut de cercetări : Centrul de studii pentru franceza elementară. Elaborarea proiectului francezei elementare sau francezei fundamentale a oferit un exemplu de cercetare simplă, empirică, cu valoare practică şi cu un scop specific, predarea limbii franceze la începători şi elaborarea de materiale specifice. Activitatea centrului,care din 1959 se numeşte Centrul de cercetări şi studii pentru răspîndirea limbii franceze (CREDIF),a devenit cunoscută prin numeroase cercetări dar mai ales prin definirea conceptelor de vocabular şi gramatică fundamentală şi prin elaborarea unei noi metode de predare audio-vizuală pe baza francezei fundamentale. Activitatea centrului a servit de exemplu şi a avut o influenţă benefică asupra predării limbii franceze în ultimul sfert de veac. Infiinţarea Centrului de lingvistică aplicată de la Universitatea Georgetown, Washington D.C. (1959) a Centrului de informare cu privire la cercetările din domeniul limbilor străine (Marea Britanie 1966) a Consiliului naţional pentru limbile moderne (Marea Britanie 1972) a centrelor de cercetare din Canada (1967 Quebec şi 1968 Toronto) a Consiliului interdisciplinar în legătură cu predarea intensivă (URSS în anii '7o) a contribuit la diseminarea informaţiilor în legătură cu cer-

cetările în domeniul predării limbilor străine. Cercetările din deceniile al şaptelea şi al optulea s-au bucurat de o mare atenţie din partea specialiştilor mai ales pentru că ele au avut în vedere rezolvarea unor probleme controversate : validarea eficienţei metodei audio-linguale, a metodelor cognitive şi a rolului laboratoarelor lingvistice (Scherer şi Wertheimer 1964, Chastain şi Woerdehoff 1968), Proiectul american Pennsylvania, Proiectul GUME (Suedia 1972). Cercetările prezentate sumar aici, extrem de puţine în comparaţie cu cele efectiv desfăşurate, nu au tras concluzii definitive, fapt care a condus la adîncirea controverse - lor. O excepţie poate fi considerat experimentul canadian cu privire la "imersiune". O altă arie de cercetări, intrată în atenţie în această perioadă, a avut în vedere vîrsta propice pentru începerea învăţării unei limbi străine (Cercetarea Fundaţiei naţionale pentru cercetări educaţionale desfăşurată între 1964-1976 în Anglia şi Tara Galilor). Studiile de acest gen au scos în evidenţă avantajele începerii învăţării unei limbi străine la o vîrstă cînd există deja o maturitate cognitivă. Totuşi, aşa cum a reieşit din experiment, elevii care au început studiul limbii franceze la o vîrstă fragedă au dovedit, după doi ani, deprinderi mai bune de vorbire şi de înţelegere a mesajului oral. După patru ani însă, au păstrat la un nivel mai înalt doar ultima din de - prinderile de mai sus. Elevii care au început studiul mai tîrziu au obţinut performanţe mai bune în privinţa deprinderilor de scriere şi citire. Concluziile au fost confirmate şi de şcoala românească de psiholingvistică condusă de Tatiana Slama-Cazacu şi de cercetătorii sovietici A.Zimnyaya şi A.A.Leontiev.

Absenţa direcţionării cercetării predării limbilor străine, insatisfacţiile oferite de rezultatele relative ale unor cercetări reclamă astăzi, mai mult ca oricînd, o metodologie de cercetare care să aibă în vedere relaţia dintre cercetare şi practica de predare. Cercetările de acest gen sînt impuse de condiţii obiective. Predarea limbilor străine reprezintă o investiţie financiară majoră. O parte apreciabilă din timpul afectat instrucţiei este atribuit învăţării limbilor străine. Dacă la acestea adăugăm timpul şi cheltuielile necesare pregătirii profesorilor şi elaborării materialelor de instruire (manuale, gramatici, dicţionare etc.) realizăm uşor faptul că procesul de predare şi în-

văţare nu ar trebui să se bazeze doar pe tradiţie sau pe încercare şi eroare şi că cercetarea trebuie să ocupe un loc bine definit în scopul ameliorării predării limbilor străine. Deşi s-au acumulat numeroase date, s-a făcut puţin pentru diseminarea lor, pentru a le face accesibile practicienilor. Ştiinţa alimentează transferul informaţiilor, dar, pe de altă parte, transferul informaţiilor este condiţia sine qua non pentru dezvoltarea ştiinţei. In domeniul predării limbilor străine s-a făcut de asemenea puţin în privinţa identificării surselor sărace în date, a nevoilor de cercetare. Se impune, de asemenea, cu deosebire, luarea în considerare a unui concept nou, acela al calităţii informaţiilor ştiinţifice.

Eficienţa predării limbilor străine nu poate creşte prin introducerea unei metode infailibile ci prin cooperarea cercetătorilor şi practicienilor. Acumularea de date, testarea ipotezelor ştiinţifice şi observaţiilor empirice vor fi, fără îndoială, mai productive decît controversele sterile sau aplicarea nediscriminată a unor soluţii globale.

Necesitatea cercetărilor este reclamată şi de nevoia de examinare a practicilor curente ca o formă de control de calitate. Există astăzi o tradiţie mai lungă de un secol de predare ştiinţifică a predării limbilor străine. Uneori însă metodele, conţinutul şi secvenţele de instrucţie au rămas neschimbate. Mai mult, unele metode noi nu sînt altceva decît variante ale celor vechi. Teama de nou derivă nu din lipsă unei atitudini critice faţă de metodele învechite cît dintr-un scepticism indus de faptul că metodele au fost supuse modei, viteza lor de apariţie, cel puţin la nivel teoretic, fiind din ce în ce mai mare, mai ales în ultimul sfert de veac.

Direcţiile actuale de cercetare au în vedere toate nivelele disciplinei. La primul nivel se au în vedere cercetări în domeniile disciplinelor de bază ale metodologiei predării limbilor străine : istoricul predării limbilor străine, lingvistica, sociologia, sociolingvistica, antropologia, psihologia, psiholingvistica şi teoria educaţională. Cauza este evidentă. In ultimul timp cîştigurile metodologiei au provenit din domenii interdisciplinare. Astfel metoda comunicativă sau funcţional-noţională derivă din studiile de sociolingvistică. Studiile din acest domeniu

sînt concentrate asupra interacţiunii strînse dintre lingvistică şi factorii sociali şi culturali în vederea identificării barierelor culturale. Două cercetări model pot fi evidenţiate aici : Inventarul Threshold Level (van Ek 1975), elaborat sub egida Consiliului european pentru limbile moderne în legătură cu organizarea programei de învăţămînt, şi Proiectul Orleans (1971), în care profesorii englezi au procedat la colectarea de eşantioane de limbă de la diferite generaţii, grupuri sociale, diferite locuri de muncă, în vederea predării limbii franceze vii, bogatele informaţii culturale, lingvistice, sociolingvistice servind şi la efectuarea unor studii de specialitate.

Se constată, de asemenea, necesitatea unei aşa numite abordări autobiografice a metodologiei care include examinarea modului în care stilul de predare al profesorului a fost afectat de modul cum a învăţat el însuşi o limbă străină şi felul în care anumite experienţe pozitive sau negative au intervenit în filozofia personală. Pe de altă parte, istoricul predării limbilor străine, insuficient studiat, oferă un tablou sumar asupra gîndirii şi direcţiilor contemporane şi o perspectivă de viitor. Cercetările din acest domeniu oferă date, idei şi tehnici care altfel s-ar pierde şi ar trebui redescoperite. Astfel, se constată că multe din principiile metodei audio-linguale formulate în deceniul al şaselea se aflau în cele şase articole elaborate la sfîrşitul secolului de către Asociaţia internaţională de fonetică.

Relaţia strînsă dintre lingvistică şi predarea/învăţarea limbilor străine a reclamat, datorită complexităţii ei, crearea unei discipline de graniţă, a aşa numitei lingvistici aplicate sau educaţionale, care face teoria lingvistică relevantă în procesul predării. Dat fiind statutul important al lingvisticii aplicate, în diferite universităţi, credem că şi la noi metodica predării limbilor străine ar trebui integrată domeniului căruia îi aparţine.

La nivelul al II-lea, nivelul intermediar, cercetarea poate fi independentă, ocupîndu-se de conceptele centrale (limba, învăţare-predare), sau interdisciplinară prin relaţia sa cu pedagogia limbii, adică cu nivelul al III-lea (nivelul practic) care include pe de o parte metodologia (obiectivele/conţinutul), procedeele, materialele didactice, evaluarea şi organizarea (plani-

ficare şi administraţie, învăţămîntul primar, secundar, liceal, superior, pregătirea profesorilor şi educaţia adulţilor). Atît în domeniul cercetării fundamentale cît şi al celei aplicate, studiile ar trebui să se complementeze. Studiile de la nivelul I (de bază) şi nivelul II sînt prin natura lor fundamentale. Lucrările menţionate deja au fost mai cu seamă aplicate. La nivel pedagogic însă, nu e necesară o distincţie absolută între practică şi cercetare, întrucît cercetările pot fi combinate cu activităţi pedagogice, ca de exemplu elaborarea materialelor didactice. E firesc ca aici să menţionăm cercetările sistematice care ar trebui iniţiate asupra manualelor şi materialelor didactice. Cercetările interdisciplinare au în vedere studii despre percepţia vorbirii şi psihologia percepţiei, percepţia vizuală, însuşirea conştientă şi mecanică, funcţiile memoriei în activitatea de vorbire, folosirea legilor memoriei în predarea limbii, gîndirea şi predarea limbii străine, procese volitive şi emoţionale în învăţarea limbii, metode intensive de predare etc. Astfel cercetările în neurolingvistică relevă că deşi există diferenţe între învăţarea unei limbi străine de către copil şi adult, adultul are posibilităţi insuficient exploatate pentru însuşirea unei limbi. Participarea emisferei cerebrale drepte în învăţarea limbii materne şi a limbii străine elimină controversa în legătură cu posibilitatea excluderii limbii materne în învăţare. Cercetările actuale izvorăsc mai cu seamă din necesitatea de a oferi răspunsuri la întrebări fundamentale şi nevoi practice. Astfel se explică tendinţa de concentrare a eforturilor asupra mecanismelor proceselor de învăţare şi mai puţin asupra metodelor de predare. Aceste cercetări iau în discuţie problemele însuşirii progresive a limbii pînă la performanţa comunicativă. De asemenea, se analizează măsura în care învăţarea limbii străine sprijină ipotezele enalizei contrastive, prin aducerea de dovezi de transfer şi interferenţă din analiza erorilor şi a "interlimbajului". Sînt în atenţie factorii de interacţiune şi factorii personali, sistematicitatea şi variabilitatea în învăţare, evaluarea strategiilor active, explicite şi afective. Caracterul cumulativ şi interdisciplinar al cercetărilor în domeniul predării limbilor străine, care implică pe lîngă cercetări de limbă şi cercetări educaţionale şi de comportament, reclamă mai mult ca oricînd co-

operarea cercetătorilor. Mai mult, cercetarea în metodologiile de predare-învăţare implică culegerea de date empirice în scopul evitării situaţiilor de lansare a cercetării după implementarea unor teorii sau a unor tehnologii. Astfel, introducerea laboratorului lingvistic în predarea limbilor străine nu a fost precedată de cercetări sistematice, la început luîndu-se în considerare doar aspectele de inginerie. Mai mult, eşecul metodei audio-linguale care implica introducerea laboratorului lingvistic în predare a dus la abandonarea nejustificată a acestuia, fără a se lua în consideraţie soluţiile creatoare oferite în folosirea lor de către unii practicieni.

De cel mai mare interes pentru predarea limbilor străine, sînt cercetările cu privire la predarea limbii prin metode intensive pe baza principiilor şcolii lui Lozanov care impun aplicarea unui arsenal de tehnici pentru crearea unui climat psihologic şi emoţional în procesul de învăţare prin folosirea sugestiei. Se urmăreşte astfel valorificarea rezervelor latente ale personalităţii, ale memoriei, intelectului şi emotivităţii prin depăşirea barierelor socio-afective. Metoda are în vedere legătura între predare şi ridicarea nivelului culturii generale şi estetice a elevilor

După Lozanov, majoritatea actelor automatizate sînt circumscrise sferei activităţii subconştientului, pentru a reapare în aceeaşi formulă în conştient. Prin urmare, chiar şi informaţia absorbită în mod conştient este însoţită de procese mintale subconştiente. Protocolul lecţiei de limbi străine elaborat de Lozanov a fost pe mai departe dezvoltat de cercetătorii din SUA, Canada, Franţa, URSS etc. In Uniunea Sovietică, în special prin contribuţia lui A.A.Leontiev (Psychology and Language Learning Process, Pergamon Press, Oxford, 1981) şi L.L.Gegechkori, On the Problems of Intensifying the Teaching Process of Adults in Foreign Languages, Tbilisi, 1975) şi în Republica Democrată Germană (Z.Kolz), tehnicile învăţămîntului intensiv au fost perfectate în sensul adaptării lor la diferite condiţii şi vîrste. Diferiţi autori au comunicat rezultatele obţinute în procesul predării intensive. Reţinem astfel datele referitoare la un curs intensiv cu o durată de 120 ore, segmentat pe şedinţe de lucru de 4-5 ore, în care s-a reuşit însuşirea unui vocabular de 3000 de

cuvinte prin activarea caracteristicilor şi potenţialelor normale ale minţii, neglijate în practica curentă, dezvoltarea unei performanţe comunicative, crearea unei motivaţii puternice.

Aşa cum arăta Leontiev, în zilele noastre nu se mai poate face abstracţie de cuceririle psihologiei. Baza lingvistică este insuficientă în eforturile de modernizare a metodologiei. Excluderea psihologiei şi psiholingvisticii din teoria şi practica predării duce inevitabil la o dezumanizare a metodologiei :"Adevărata relevantă a psihologiei în edificarea unei metodologii umaniste,nu se află însă în explicarea simplistă a proceselor care au loc în mintea celui ce învaţă o limbă străină, ci în posibilitatea de a dezvolta şi perfecta metodele, principiile şi procedeele ei concrete. Acest lucru se poate realiza prin explorarea în profunzime a naturii psihologice a proceselor vorbirii, a însuşirilor lor, şi prin căutarea de metode şi procedee de predare în consonanţă cu această natură psihologică. Este evident însă că metodiştii şi profesorii practicieni, în strădania lor de a face activitatea lor profesională mai eficientă, nu trebuie să se mulţumească cu o cunoaştere superficială şi sporadică a unor probleme psihologice şi cu soluţiile oferite lor de către ştiinţa modernă. Ei trebuie să aibă o concepţie clară atît asupra cadrului general în care se înglobează aceste soluţii cît şi asupra principiilor metodologice şi teoretice specifice psihologiei materialist-dialectice"(II,4).

Tabloul sumar al preocupărilor actuale în cercetarea metodologică din domeniul predării limbilor străine ne permite să sperăm că studiile interdisciplinare în interacţiunea lor au şansa să ofere o teorie comprehensivă asupra proceselor implicate de predarea şi învăţarea unei limbi străine. Este evident, prin urmare, că într-un domeniu atît de fertil şi contradictoriu, în care interdisciplinaritatea are un rol cardinal, componenta informaţională reprezintă un mijloc şi o condiţie pentru a-i asigura progresul. Activitatea de informare face parte organică din activitatea de cercetare, căreia îi determină, alături de alţi factori, nu numai dimensiunile ci şi calitatea.

Bibliografie selectivă

I. Stephen Krashen, Second Acquisition and Second Language Learning, Pergamon Press, Oxford, 1981
II. A.A.Leontiev, Psychology and the Language Learning Process, Pergamon Press, Oxford, 1981
III. H.H.Stern, Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford University Press, 1984
IV. Peter Strevens, New Orientations in the Teaching of English, Oxford University Press, 1978

# ECONOMIA LINGVISTICA - O DIMENSIUNE METODOLOGICA

de

Valentina AGRIGOROAIEI

0. Dintre diferitele accepţii ale conceptului de economie lingvistică, două reţin în mod special atenţia: 1. articularea diverselor elemente constitutive ale unui ansamblu, deci economia ca mod de existenţă a unui sistem, în ocurenţă lingvistic; 2. relaţia între tendinţa minimului efort - în transmiterea unui mesaj - şi cantitatea de informaţie vehiculată.

1. Economia ca lege fundamentală a sistemului lingvistic reflectă aptitudinea limbii de a crea noi semne, plecînd de la un număr finit de elemente şi reguli. Creativitatea limbajului a fost subliniată, printre alţii, de Humboldt: acesta uzează în mod nelimitat de mijloacele finite de care dispune. La rîndul său, Hjelmslev releva non-conformitatea planurilor expresiei şi conţinutului (ca a cincea trăsătură fundamentală a structurii de bază a limbajului), constatînd că sistemul elementelor este închis, în timp ce acela al semnelor este productiv, graţie regulilor de combinare. Pentru Martinet, dubla articulaţie, trăsătură universală a limbilor, ocupă un loc central în definiţia pe care el o dă limbii: ea explică de ce limbilor le sînt în genere suficiente cîteva zeci de foneme pentru a le combina şi a obţine forma vocală a unităţilor ce constituie prima articulaţie. Economia lingvistică este însă prezentă în toate compartimentele sistemului.

1.1. La nivel fonologic, ea se manifestă ca o economie articulatorie: prin combinarea unui mic număr de trăsături, se realizează un număr mai mare de foneme, suficient de distincte unele de altele pentru a evita orice ambiguitate. Acest optimum, implicat continuu în proces datorită acţiunii unor factori diverşi, nu presupune nicidecum existenţa unor limbi perfecte, pentru care evoluţia ar fi exclusă (IV, p.34).

1.2. Distribuţia formelor lexicale este şi ea revelatoare pentru economia sistemului, dacă se iau în considerare următoarele relaţii stabilite de statistica lingvistică:

1° produsul între numărul de ordine al unei unităţi - clasificată în funcţie de frecvenţa sa - şi frecvenţa însăşi

reprezintă în general o constantă;

2° raportul între lungimea cuvintelor şi frecvenţa lor este, de obicei, invers proporţional ;

3° termenii cei mai frecvenţi aparţin fie unui inventar închis (este cazul morfemelor gramaticale), fie unor inventare deschise; în ambele situaţii, economia lor funcţională decurge din faptul că - în virtutea calculului probabilităţilor - aceştia contractează relaţii cu un număr mare de termeni diferiţi din lanţul vorbirii. Altfel spus, în cazul lexemelor, numărul sensurilor unei unităţi este proporţional cu frecvenţa sa, în timp ce morfemele gramaticale (de exemplu, prepoziţiile) realizează o mare economie graţie polifuncţionalităţii lor.

1.3. La nivel morfologic, economia este reprezentată de numeroasele sincretisme formale: astfel, -um cumula în latină noţiunile "nominativ" şi "acuzativ", iar în franceză -ions amalgamează semnificaţi ai unor categorii gramaticale diferite: mod, timp, aspect, persoană, număr etc.

1.4. Pe plan sintactic, se cuvine semnalată existenţa procedeelor, limitate, prin care între unităţi izolate se instituie anumite tipuri de relaţii, ca şi structurile-tip care organizează multitudinea de enunţuri.

2. In ceea ce priveşte economia limbii ca un cod de transmisie şi receptare a unei informaţii, ea a fost semnalată de nenumăraţi lingvişti, care au interpretat-o ca pe o "tendinţă spre comoditate" (Whitney, Philippide), o "scurtare" a enunţului ("brièveté", cf.Frei), "legea minimului efort" (Passy, Zipf), "elipsă" într-o accepţie foarte largă (Jakobson), "brahilogie" (Frei, Graur) etc.

Impletindu-se strâns cu istoria lingvisticii, acest concept a dobîndit valenţe noi datorită dezvoltării, mai ales, a teoriei informaţiei şi a psiholingvisticii. Astfel, pentru o exactă înţelegere a ei, trebuie luaţi în considerare factori variaţi, precum: redundanţa, "zgomotul" (în accepţia sa tehnică), probabilitatea, entropia, aşa cum trebuie, de asemenea, corelate actul de transmitere cu cel de receptare a mesajului, deci, tot atîţia parametri care intervin în aprecierea conceptului în discuţie*.

*)Vezi şi Valentina Agrigoroaiei, Conceptul de economie lingvistică, "Analele ştiinţifice ale Universităţii Al.I.Cuza" Iaşi, 1977, XXIII, p.3-9.

3. Dimensiunea metodologică a economiei lingvistice a fost în mod esenţial valorificată de elaborarea - în anii '50 - a "Francezei Fundamentale" (FF). Autorii ei au exploatat ceea ce apărea demult ca o evidenţă: deşi "deschis", oricînd supus remanierilor, inventarul lexical al unei limbi nu este niciodată integral exploatat, un număr relativ limitat de cuvinte fiind suficient pentru a acoperi necesităţile esenţiale ale comunicării. Anchete care vizau atît frecvenţa şi repartiţia cuvintelor utilizate (în 163 conversaţii înregistrate şi transcrise), cît şi gradul lor de disponibilitate au condus la stabilirea unui vocabular de iniţiere în franceză (LS): 1445 unităţi lexicale. În acelaşi scop, a fost elaborată şi o gramatică de bază, prin care autorii - după ce eliminaseră forme şi construcţii rare în limba vorbită - precizau care sînt priorităţile. Conform unei economii progresive, această primă etapă, $FF_1$, era în mod natural urmată de o a doua, $FF_2$; avîndu-se în vedere, de data aceasta, limba scrisă se preconizau 1800 cuvinte suplimentare, menite a îmbogăţi cunoştinţele anterioare.

Timp de peste trei decenii de la apariţia sa, FF nu a încetat - în ciuda unor critici adesea vehemente - să inspire programe şcolare şi universitare, să reprezinte punctul de plecare în redactarea de dicţionare şi gramatici etc. Acest "monument istoric" (XII, p.15) a fost nu o dată copiat, tradus, îmbogăţit sau, dimpotrivă, simplificat, caricaturizat. Deşi anumite modificări au apărut ca necesare, se poate afirma că, în ansamblu, valoarea ştiinţifică şi pedagogică a listei de frecvenţe a FF este nealterată; specialiştii susţin că şi astăzi acest inventar oferă o bază de referinţă minimală indispensabilă, solidă şi stabilă, un nucleu lexical şi gramatical absolut necesar pentru a figura într-un curs de iniţiere. Interesul său novator pentru didactica limbilor străine, deşi nu a fost sesizat imediat, nu este mai puţin evident: graţie frecvenţei, autorii FF au putut delimita unităţi lexicale şi structuri gramaticale ce se impuneau a fi asimilate cu prioritate.

În cele ce urmează, vom semnala principalele sectoare care s-au aflat şi continuă să se afle sub incidenţa FF.

O abordare noţională în cadrul FF este ceea ce propunea R.Galisson, prin inventarul său tematic şi sintagmatic, în care substantive, verbe şi adjective - prezente în lista FF - sînt re-

grupate în colocaţii; o astfel de coocurenţă lexicală este constituită de préférer - fromage - blanc. De la aceste "cîmpuri noţionale", cum le numeşte autorul însuşi, el va trece ulterior la "temele de predilecţie", substituind astfel unui public nediferenţiat mai multe tipuri de public, pentru care preconizează vocabulare esenţiale multiple.

-In domeniul morfosintaxei, a fost relevată importanţa unor verbe din lista $FF_1$, selectate printre primele 20, în ordinea frecvenţei, bineînţeles; mai mult, s-au stabilit care sînt formele verbale prioritare folosite de francezi în vorbirea curentă: prezentul indicativ, participiul trecut, infinitivul, imperfectul indicativ, condiţionalul prezent, imperativul, conjunctivul prezent, participiul prezent - primele patru cumulînd de altfel 90% din ocurenţele verbale ale limbii vorbite. O ierarhizare a acestor timpuri şi moduri, conformă cu folosirea lor efectivă de către subiecţii francezi, permite şi stabilirea unor strategii apte să le fixeze şi să le organizeze într-un sistem de referinţe suficient de stabil pentru a deveni un instrument didactic de mare utilitate (cf. VIII, IX).

.Tot o exploatare a datelor furnizate de FF oferă şi discriminarea construcţiilor fundamentale ale limbii franceze: în perspectiva lucrărilor lui M.Grosse şi plecînd de la elemente-cheie, precum verbele şi adjectivele FF, a fost elaborat un inventar al construcţiilor posibile. Un mic număr de parametri: numărul complementelor unui verb, natura acestora, construcţia directă şi/sau indirectă a complementelor - repere combinabile de altfel - au permis descrierea întregii game de construcţii, ce pot fi ierarhizate de la simplu la complex; această listă a fost concepută spre a fi folosită, în acelaşi timp, ca dicţionar şi ca gramatică.

.$FF_1$ şi $FF_2$ au condus şi la stabilirea celor două etape principale în desfăşurarea procesului de predare/învăţare pentru franceză (LS): nivelul 1 şi, respectiv, nivelul 2, fiecare prezentînd o specificitate atît a obiectivelor urmărite, cît şi a opţiunilor metodologice, lingvistice şi pedagogice. Dacă nu luăm în consideraţie decît conţinutul lor, se poate aprecia că nivelul 1 prevede o dozare precisă a elementelor ce trebuie predate şi, mai ales, a vocabularului: cele 1500 de cuvinte din

$FF_1$, productivitatea gramaticală a FF, un conţinut aproape exclusiv lingvistic al predării. Plecînd de la aceste date, nivelul 2 operează o deschidere asupra limbii autentice, prin îmbogăţirea inventarului lexical oferit de $FF_2$, exploatarea sugestiilor în domeniul gramaticii - prezentate în anexă de $FF_2$ - o diversificare crescîndă a tipurilor de discurs propuse, introducerea frecventă de texte şi documente autentice.

Chiar şi în cazul acelui "niveau-seuil", al cărui obiectiv de bază este dobîndirea unei competenţe minimale de comunicare şi care, prin interesul acordat actelor de limbaj, deschidea o perspectivă nouă în metodologie, se constată faptul că el include totalitatea vocabularului de frecvenţe, prezent pe listele FF, majoritatea morfemelor gramaticale, ca şi verbele şi substantivele cu o largă extensiune pe care le reţinuse odinioară acelaşi FF.

Această manifestă aplicare a conceptului de economie lingvistică, care este Franceza Fundamentală, a avut deci, în afara unor rezultate palpabile, cum au fost listele de frecvenţă şi dicţionarele, consecinţe apreciabile pe un plan mult mai larg: a ghidat specialiştii în restabilirea contactului între vocabular şi gramatică, i-a invitat să refacă sinteze apelînd la elemente pe care analiza anterioară le disociase, a servit permanent drept bază pentru o conştientizare substanţială a tendinţelor majore ale limbii. Putem afirma, în acelaşi timp, că toată strategia economiei şi a rentabilităţii efortului de învăţare, preconizată de autorii FF, se regăseşte, în linii mari, în diversele demersuri metodologice care au fost reamintite în rîndurile de mai sus.

## Bibliografie selectivă


I. BESSE, H. - Contribution à l'histoire du français fondamental, FDM, nr.148, 1979, p.23-30

II. COMBE-McBRIDE, N. et Le GOFFIC, P. - Les constructions fondamentales du français, Paris, Hachette-Larousse, 1975

III. COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E. - Un niveau-seuil, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976

IV. FRANÇOIS, F. - Caractères généraux du langage, in Le langage (vol. publ. sous la direction d'A.Martinet), Gallimard, 1968 p.20-44

V. GALISSON,R. - Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental (I^er degré), Paris, Hachette-Larousse, 1971

VI. GOUGENHEIM,G., MICHÉA,R., RIVENC,P., SAUVAGEOT,A. - L'élaboration du français fondamental (nouvelle édition refondue et augmentée), Paris, Didier, 1964

VII. HJELMSLEV,L. - Prolégomènes à une théorie du langage (nouvelle édition traduite par Una Canger avec la collaboration d'Annick Wewer) suivi de la Structure fondamentale du langage, Les Editions de Minuit, Paris, 1971

VIII. MALANDAIN,J.-L. - La conjugaison en français fondamental, FDM, nr.83, 1971, p.6-12

IX. MALANDAIN,J.-L. - Manipulation des formes verbales prioritaires dans l'enseignement du français à des débutants, FDM, nr.107, 1974, p.6-13

X. MARTINET,A. - Economie des changements phonétiques (Traité de phonologie diachronique), A.Francke S.A., Berne, 1955

XI. MARTINET,A. - Eléments de linguistique générale, VI^e édition, Paris, Colin, 1966

XII. RIVENC,P. - Le français fondamental vingt-cinq ans après, FDM, nr.148, 1979, p.15-20

# CONSIDERAŢII PRIVIND EXPRIMAREA MODALITĂŢII ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ŞI ENGLEZĂ

de

Rodica ALBU

Modalitatea - loc predilect de manifestare a relaţiei limbă-gîndire - este în mod curent definită drept atitudinea vorbitorului faţă de conţinutul propoziţional al actului de vorbire. Pluralul, modalităţi, este folosit pentru a desemna proprietăţi semantice ca: necesar, posibil, eventual, plauzibil, facultativ[1].

În prezent, interesul pentru studiul modalităţii sau, mai bine zis, modalităţilor se împarte între logicieni, semioticieni şi lingvişti (v.VII), cu o pronunţată tendinţă în ultima vreme spre abordarea problemelor în perspectivă pragmatică[2]. In timp ce structurile logice formalizate sînt rigide şi limitative, în fapt, în limbile naturale, modalitatea se exprimă printr-o mare varietate de mijloace. In plan lingvistic, modalitatea poate fi exprimată prin mijloace fonologice (accent, intonaţie), lexicale (adjective, adverbe şi verbe conţinînd trăsături semantice ale modalităţii), morfologice (modurile), sintactice (combinaţii cu semiauxiliare de mod, tipuri de propoziţii). La acestea se pot adăuga mijloacele extralingvistice, cum ar fi datul din cap sau făcutul din ochi.

Pentru cei preocupaţi de învăţarea/predarea limbilor străine, ideea că modalitatea este o categorie semantică universală[3] apare ca încurajatoare. Orice act de vorbire conţine o anumită "doză" de modalitate, care poate varia de la aproape zero (în relatări neutre) la o mare încărcătură modală. Atitudinile umane ca atare faţă de propriile rostiri sînt etichetate în seturi quasi-universale, cu atît mai mult apropiate cînd sînt plasate în contextul unor culturi comparabile, exprimate prin limbi comparabile, cum a ar fi cea engleză şi cea română. Pentru realizarea lingvistică adecvată ni se pare important de urmărit felul în care aceeaşi modalitate ancorată în contexte asemănătoare şi reflectînd structuri mentale asemănătoare se realizează prin mijloace de expresie fie, şi ele, comparabile, fie, dimpotrivă, diferite de la o limbă la alta[4].

In cele ce urmează ne vom ocupa doar de cîteva aspecte "pro-

blematice" atît la nivel teoretic, cît şi practic, legate de exprimarea modalităţii prin anumite moduri şi timpuri verbale în limba română şi posibilitatea stabilirii unor echivalenţe ferme în limba engleză.

Spre deosebire de modalitate şi de forţa ilocuţionară - universal încorporate în limbajul uman - modul este o categorie gramaticală ce se găseşte în multe limbi, dar nu în toate limbile (VI,p.848). De obicei, o limbă nu distinge mai mult de două-trei moduri verbale care să exprime numeroasele acţiuni modale[5]. Etichetele care se folosesc în descrierile standard ale anumitor limbi sînt adesea derutante şi iată de ce: (1) ele sugerează funcţii modale mai înguste sau mai specifice decît sînt ele de fapt. Lyons dă exemplul "condiţionalului" francez, dar acelaşi lucru este valabil şi pentru "condiţionalul" românesc", care nu conţine numai valoarea modală de condiţional; (2)"în general, nu putem fi siguri că, atunci cînd acelaşi termen e folosit în legătură cu două limbi diferite, modurile la care se referă termenul au aceeaşi funcţie în cele două limbi. Nici nu putem fi siguri că, atunci cînd sînt folosiţi doi termeni diferiţi, se au în vedere două funcţii diferite" (VI, p.874). De altfel, nomenclaturile diferă în cadrul aceleiaşi limbi de la o gramatică la alta şi aceasta pentru că, în genere, nu poate exista o perfectă coincidenţă între o clasificare morfologică şi una semantică. In delimitarea modurilor, criteriul morfologic domină în sensul că în cadrul aceluiaşi mod, înţeles ca formă verbală distinctă, există valori modale pe care le-am putea numi centrale şi altele, pe care le vom numi periferice, nespecifice conţinutului modal considerat esenţial pentru forma respectivă. De aceea nu acceptăm scindarea modului condiţional-optativ în mai multe moduri numai pentru că eticheta "condiţional-optativ" nu-i exprimă complet conţinutul. Invers, faptul că atît conjunctivul cît şi condiţional-optativul sînt moduri ale posibilului şi irealului, în opoziţie cu indicativul ca mod al realului, este un aspect semantic insuficient pentru a le considera drept un singur mod în condiţiile în care formele şi valorile de întrebuinţare sînt, în genere, distincte.

Restrîngîndu-ne sfera de interes la modurile tradiţional numite predicative sau personale, în baza criteriilor enunţate mai sus, optăm pentru distingerea în limba română a cinci asemenes moduri:

indicativ, conjunctiv, condiţional-optativ, imperativ şi prezumtiv.

În ceea ce priveşte limba engleză, vom distinge două tendinţe diferite: cea din gramaticile concepute din punctul de vedere al vorbitorilor nativi[6] şi cea din gramaticile care extrapolează terminologia unei flexiuni modale mai bogate din alte limbi asupra limbii engleze[7]. Dacă pentru studiile cu caracter teoretic orientate spre formalizare vom favoriza prima tendinţă, nu putem să nu subliniem valoarea practică a celei de-a doua, care permite stabilirea în mintea celui care studiază limba engleză a unor asociaţii ce vor favoriza alegerea expresiei adecvate. Acesta este motivul pentru care acceptăm teoretic că funcţiile condiţional-optativului românesc sînt îndeplinite în engleză de cele două serii subjonctivale, (a) subjonctivul sintetic, în parte dizolvat formal în indicativ şi (b) echivalenţii analitici ai subjonctivului cu auxiliare modale; dar, în acelaşi timp, recunoaştem valoarea practică pentru români a etichetării formei WOULD (eventual SHOULD, COULD, MIGHT) + $V_{Inf}$ drept condiţional[8]. De asemenea, împotriva tuturor predicţiilor sumbre în privinţa subjonctivului sintetic englez, optăm pentru identificarea acestuia ca atare şi în formulele de tip WERE şi HAD BEEN ca mod de relaţie prin excelenţă şi cu valori temporale distincte de cele ale formelor de indicativ cu care se confundă. Această distincţie ni se pare dezirabilă în activitatea cu elevii şi studenţii avansaţi, care simt nevoia să-şi constientizeze deprinderile lingvistice. Folosirea lui WERE în, de pildă, I wish I were young again nu li se va mai părea absurdă.

Un alt aspect care poate explica de ce limpezile şi riguroasele structuri ale frazei condiţionale se însuşesc totuşi atît de greu de elevii români este inexistenţa în limba română a unor raporturi formale la fel de rigide de exprimare a valorilor condiţionale. Acestea constituie nucleul modal central al modului condiţional-optativ, dar ele există inserate şi între valorile modale ale conjunctivului ba, mai mult, şi între valorile modale ale imperfectului indicativ. De aceea, propunem drept bază pentru alcătuirea unor exerciţii de retroversiune structuri sinonimice de tipul:

1. Să-l văd venind,<br>Dacă l-aş vedea venind, } aş fi fericit.

| | |
|---|---|
| Dacă plecam la timp, | ajungeam la timp. |
| 2. Dacă aş fi plecat la timp, | aş fi ajuns la timp. |
| Să fi plecat la timp, | |

Exerciţiile de retroversiune pot combina probleme de mod cu probleme de timp şi aspect într-o manieră mai puţin ortodoxă tocmai pornind de la multitudinea de valori pe care le poate exprima una şi aceeaşi formă verbală românească în raport cu mai marea rigoare şi specializare a formelor verbale din limba engleză. Propunem, spre exemplificare, un început de exerciţiu care vizează traducerea în limba engleză a valorilor imperfectului:

1. Ningea cînd am ieşit din casă (valoare descriptivă în cadrul realului → Past Continuous: It was snowing...)
2. Cînd eram studentă, fumam mult. (valoare durativ-iterativă: I used to smoke...)
3. Mai degrabă studiam chineza (=Preferam să studiez chineza/ Aş prefera să fi studiat chineza). (valoare optativă, ireală/ contrafactuală: I'd rather have studied...)
4. Mai degrabă studiai medicina decît engleza. (valoare optativă-ireală din punctul de vedere al vorbitorului: I'd rather you had studied...)
5. Mai bine nu-mi urmai sfatul. (It would have been better if you hadn't taken my advice.)
6. Dacă veneai cu noi, n-ai fi regretat. (valoare condiţională)
7. Să fi fost aici, rezolva problema. (valoare condiţională)
8. Dacă nu era el, ne rătăceam. (v.supra: 6,7)
9. Poate că nu voia să-l vadă. (valoare subiectivă, refuz: wouldn't)
10. Trebuia să înapoiaţi cărţile pînă la 1 aprilie (=Ar fi trebuit...) (Valoare deontică - obligaţie neîndeplinită - rezultînd şi din semantica verbului: You ought to/should have returned the book by 1 April)

În sfîrşit, am dori să adăugăm cîteva comentarii privind posibilităţile de exprimare a prezumtivului românesc (termenul a fost introdus de Al.Rosetti în gramatica sa din 1943) în limba engleză. Lăsînd deoparte polemica în jurul statutului prezumtivului (mod sau conjugare? v.Elena Slave), ceea ce vrem să subliniem aici este posibilitatea asocierii nu numai semantice ci şi formale a prezumtivului construit cu auxiliarul viitorului I cu formele englezeşti construite cu auxiliarul will:

Nu-l deranja. O fi dormind. → Don't disturb him. He will be sleeping.

E ora 9. Vor fi sosit deja. → It is 9 o'clock. They will have arrived by now.

În mod evident, structura verbală "will be sleeping", deşi formal identică cu viitorul continuu, indică o acţiune bănuită, presupusă a avea loc ACUM, iar "will have arrived", structură formal identică cu viitorul perfect (tot aşa cum expresia românească se identifică cu viitorul anterior), indică o acţiune bănuită a fi avut loc DEJA. Se cuvine însă a menţiona că seria românească cu gerunziul îşi găseşte echivalenţa perfectă în seria engleză cu Present Participle (ING form) numai pentru verbe care se conjugă uzual la aspectul continuu (Cf. O fi/Va fi ştiind el ce face. -- He will know what he is doing.)[9].

În imediata vecinătate a acestei forme se poate plasa, într-o scară epistemică, de o parte may, iar de cealaltă must. Comparaţi:

Don't disturb him. He may be sleeping.
Don't disturb him. He will be sleeping.
Don't disturb him. He must be sleeping.

It is 9 o'clock. They may have arrived by now.
It is 9 o'clock. They will have arrived by now.
It is 9 o'clock. They must have arrived by now.

De altfel, D.Irimia (V) remarcă sinonimia (am zice, mai curînd, cvasi-sinonimia) dintre sintagmele:

Trebuie să fi cîntînd. = Va fi cîntînd.
Trebuie să fi venit. = Va fi venit.

Desigur, paralela făcută între prezumtivul românesc şi expresiile modale englezeşti corespunzătoare nu sugerează cîtuşi de puţin existenţa unui mod prezumtiv în limba engleză, ci doar a unor valori modale ale viitorului. Mai mult chiar, între valorile modale ale viitorului I românesc apare şi valoarea de prezumtiv:

"Măi băieţi... da' oleacă de fîn nu s-a găsi pe la voi?"
(C.Hogaş, apud V, p.94)

În ansamblu, pledoaria noastră nu este pentru încărcarea memoriei cursantului cu noţiuni şi scheme clasificatoare greu digerabile ci, mai ales, pentru o conştientizare la nivel teoretic a profesorului care să-i orienteze opţiunile practice în aşa fel încît să faciliteze formarea unor corespondenţe corecte între sensurile şi structurile gramaticale ale limbii materne şi cele ale limbii străine studiate[10].

NOTE

1 Aristotel împărţea propoziţiile (judecăţile) în trei categorii în funcţie de tipul de modalitate exprimat: (1) propoziţii asertive - raportate la ceea ce e real; (2) propoziţii apodictice - raportate la ceea ce e necesar; (3) propoziţii posibile ("problematice") - raportate la ceea ce este posibil. A se observa caracterul ontologic al tuturor celor trei tipuri de modalităţi (adică raportarea lor la relaţii reale pe care le denotă). Acestea sînt numite azi modalităţi aristotelice sau alethice.

Menţionăm sistematizarea hexagonală a modalităţilor alethice de către Robert Blanché: necesar, posibil, imposibil, contingent, predeterminat, eventual, precum şi, urmînd acelaşi model hexadic, a modalităţilor (modurilor) epistemice (stabilit, plauzibil, exclus, contestabil, decis, nedecis), deontice (obligatoriu, permis, interzis, facultativ, imperativ, indiferent), axiologice (binefăcător, inofensiv, nociv, ineficace, activ, inactiv), subiective (acceptare, nu spun nu, refuz, nu spun da, hotărîre, nehotărîre). Acelaşi Robert Blanché afirmă în Structures intellectuelles (Paris, Vrin, 1966, apud I, p.75) că teoriile asupra modalităţii au o reputaţie bine stabilită de a fi obscure", deşi de la Aristotel încoace acest studiu a preocupat multe minţi de elită. O zicală medievală repusă în circulaţie de Blanché avertizează: "De modalibus non gustabit asinus".

2 Se postulează importanţa contextului.

3 Modalitatea fiind tratată ca o categorie semantică universală, unele gramatici mai recente postulează un component al modalităţii în organizarea lor. Aşa procedează Fillmore în gramatica sa cazuală(Case for Case, 1968):

Sentence ⟶ Modality + Proposition.

Spre deosebire de modalitate, modul este o categorie gramaticală şi nu una noţională, semantică.

4 Ca procedură metodologică de principiu, optăm pentru următoarea variantă: după identificarea situaţiei de comunicare şi a expresiilor modale din $L_1$, se procedează la determinarea mijloacelor prin care se exprimă aceeaşi situaţie în $L_2$ şi se cuplează cele două structuri, chiar dacă apar diferite în sintaxa de suprafaţă - de exemplu, acolo unde româna foloseşte un mod verbal sau

un adverb engleza foloseşte un verb modal.

5 Ca să demonstreze complicaţiile ce s-ar ivi dacă n-ar fi aşa, Lyons dă următorul exemplu: dacă posibilitatea subiectivă epistemică ar fi exprimată de un mod gramatical aparte, acesta ar trebui să se numească potenţial şi să fie în opoziţie nu numai cu indicativul şi imperativul, dar şi cu un mod dubitativ, unul condiţional, unul prezumtiv, unul concesiv şi unul inferenţial.

6 Acestea reflectă o stare de fapt în limbă şi anume, pe de o parte, o dezvoltare amplă, cu valori precise, a sistemului temporal în cadrul indicativului, iar pe de alta, reducerea considerabilă a formelor specifice celorlalte moduri şi o conturare destul de clară a unui sistem de exprimare a modalităţilor deontice şi epistemice prin combinaţii de verbe modale cu infinitivele verbelor de bază. Aceste combinaţii sînt adesea privite drept substituţi pentru "modul subjonctiv pe moarte care exprimă aceleaşi noţiuni şi împlinesc aceleaşi funcţii, doar că mai eficient şi cu mai fine nuanţe de sens" (III,p.61).

O gramatică practică, dar cu un solid suport teoretic şi o vădită tendinţă spre exhaustivitate cum este VIII nu pomeneşte nici măcar o dată cuvîntul "mood" şi adaugă la tipurile de expresii verbale (perfective, progresive, pasive) tipul modal/perifrastic şi posibilele combinaţii între ele. Subjonctivul este expediat rapid drept o formă verbală fără importanţă în engleză, iar imperativul e tratat doar ca ocurenţă a formei verbale de bază în propoziţii imperative.

7 Gramaticile sovietice vorbesc de obicei de indicativ, subjonctiv şi imperativ (un exemplu: V.L.Kauşanskaia et al., Gramatika angliskovo iazika, Leningrad, 1967). Gramaticile practice româneşti introduc şi modul condiţional. Astfel procedează şi Alice Bădescu în Gramatica limbii engleze. Elena Bîră (I) vorbeşte de omonimia unor forme de subjonctiv cu forme ale indicativului şi recomandă ca tipul de subjonctiv HAD BEEN să fie tratat ca utilizare modală a timpului Past Perfect.

În ce ne priveşte, ni se pare adecvat să creăm cuplări ferme pe linia echivalenţelor modale între anumite moduri verbale româneşti şi expresiile lor corespunzătoare în limba engleză fără ca prin aceasta să forţăm terminologia.

8 Există şi un argument de ordin formal: înrudirea semantică a auxiliarului a vrea din paradigma condiţionalului românesc cu

auxiliarul englezesc tipic would.

9 Aşa-zisul "putative future" este ca sens un prezumtiv prezent. Taina Duţescu, citîndu-l pe James Day (1968), îl menţine pe WILL în scara predicţiei numai cu sensul de "simple future" (IV,p.417).

0 În privinţa redării expresiilor modale româneşti prin construcţii cu verbe modale în limba engleză, merită evidenţiate dificultăţile care apar avînd în vedere: (1) imposibilitatea co-ocurenţei a două verbe modale primare în engleză; (2) (sub raport semantic-funcţional) delexicalizarea în diferite grade a modalelor folosite ca auxiliare în construcţii echivalente ale subjonctivului; (3) în privinţa temporalităţii - sub raport semantico-sintactic) inexistenţa trăsăturii semantice /+PAST/ în structura semantică a formelor COULD şi MIGHT ca atare, ci numai în relaţie cu un /+PAST/ contextual şi atemporalitatea lui SHOULD ca auxiliar al subjonctivului; (4) realizarea formelor de trecut prin forma de infinitiv perfect a verbului de bază şi nu prin forma auxiliarului modal; (5) inexistenţa unei corelaţii perfecte între verbele modale şi echivalentele lor numite de Quirk perifrastice. Astfel: MUST (necesitate internă, obligaţie)≈ HAVE TO (necesitate externă). În schimb MUSTN'T (=It is forbidden to; interdicţie, obligaţia de a nu...) ≠ DON'T HAVE TO/HAVEN'T GOT TO (=It is not necessary; absenţa obligaţiei/necesităţii).

IBLIOGRAFIE SELECTIVĂ


I BÎRĂ, Elena, Aspects of Modality in English, Bucureşti, 1979.

II BOTEZATU, Petre, Structuri intelectuale în Interpretări logico-filosofice, Junimea, 1982, pp.81-91.

III CURME, George, English Grammar, Barnes & Nobles, 1947.

IV DUŢESCU-COLIBAN, Taina, Grammatical Categories of English, Bucureşti, 1983.

V IRIMIA, Dumitru, Structura gramaticală a limbii române. Verbul, Junimea, 1976.

VI LYONS, John, Semantics, Volume 2, Cambridge University Press (1977).

VII "Languages", Septembre, 1976 (Modalités: logique, linguistique, sémiotique).

VIII QUIRK, Randolph et al., A Grammar of Contemporary English, Longman, 1972.

# EXPRIMARE SCRISĂ - EXPRIMARE ORALĂ ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

de

Ligia CONSTANTINESCU

Atît exprimarea scrisă cît şi cea orală sînt manifestări ale capacităţii discursive (de comunicare) în tripla sa articulare: acte de limbaj, unităţi minimale de dialogare, discursiv propriu-zis (V,p.19). Dată fiind diferenţa specifică dar şi interdependenţa noţiunilor de 'text' şi 'discurs', formarea acestei capacităţi ar fi dublu condiţionată. Pe de o parte, ea ar consta în capacitatea studentului de a reacţiona adecvat la mecanismul combinatoriu prin care exigenţele discursivităţii se realizează controlînd proprietăţile textului scris/oral. Pe de altă parte, ea este dependentă de deprinderile de 'textualizare' (în/de-codare a mesajului oral-scris) potrivit normelor specifice ale 'modelului de realitate' antrenat în comunicare (la emitere şi receptare). Întrebările la care căutăm răspuns se referă la: 1. modelul de limbă şi comunicare în raport cu care să se preconizeze formarea prin anumite tehnici didactice a capacităţii discursive în tripla sa facultate: de informare, de convingere şi de exprimare a părerilor şi sentimentelor (I,p.12), în exprimarea scrisă/orală; 2.(a) perspectiva teoretică şi (b) nivelele de analiză cele mai indicate pentru sesizarea (c) principiilor operaţionale de organizare a textului oral/scris, în baza cărora să se formeze capacitatea discursivă la nivel discursiv propriu-zis; 3. resursele unor anumite tehnici didactice de formare a capacităţii discursive în raport de nivelele de analiză în comunicarea scrisă/orală.

1. La prima întrebare am răspuns schiţînd un posibil model "pluralist funcţional dinamic", ce s-ar compune din îmbinarea sintetică a unor elemente preluate din distribuţionalismul lui Z.S.Harris (Discourse Analysis, 1952), din lingvistica franceză a discursului, precum şi din funcţionalismul tripartit al lui M.A.K. Halliday (Explorations in the Functions of Language, London, 1973). Termenul de 'pluralism' are în vedere atît existenţa celor trei nivele distincte de codificare a limbii (semantic, sintactic, fono-grafologic), cît şi existenţa celor trei funcţii (ideatic, interpersonal, textual). Modelului i se conferă dinamicitate prin interconexiunea celor trei funcţii ce condiţionează reuşita

comunicării, precum şi prin natura intrinsecă a discursului de a înlesni unui element de la un anumit nivel al limbii să servească mai multor scopuri de comunicare. Potrivit accepţiei informaţionale despre procesul de comunicare, modelul ar lua o anumită reprezentare diagramatică[+1] (prelucrînd sugestii din IV), aptă să acomodeze un număr de observaţii, dintre care reţinem două.

A. Diferenţele dintre caracteristicile exprimării scrise şi ale celei orale rămîn de ordinul evidenţei (pe de o parte sintaxă lejeră şi 'mixtă', intonaţie, forme contrase, anumite cuvinte şi construcţii tipice oralităţii; pe de altă parte, aranjarea în pagină, construcţii participiale, anumite abrevieri convenţionalizate). Dar formarea capacităţii discursive presupune reconsiderarea raportului dintre aceste mărci distinctive potrivit distribuirii flexibile şi nuanţate instituite prin reţeaua interacţiunii constitutivă discursului. "Scopul alegerii mediului poate varia şi purta cu el implicaţii de folosire a anumitor forme specifice, ca atunci cînd se vorbeşte cu intenţia ca ascultătorul să noteze la o prelegere sau cînd se scrie cu intenţia ca ceea ce se spune să fie citit cu voce tare (comentariu radio-TV, anumite tipuri de poezie). Presiunile exercitate asupra limbii sînt foarte diferite în aceste cazuri şi afectează toate nivelele limbii. Limba folosită la o prelegere de exemplu, care face parte dintr-o categorie mai largă, aceea a limbii folosite în cuvîntările publice, e caracterizată de claritate, de folosirea atentă a pauzelor şi de intonarea mai evidentă şi mai diversă decît în vorbirea zilnică, de ceea ce în mod obişnuit se numeşte frazare, de tendinţa de a capta atenţia prin folosirea mijloacelor retorice, prin adăugarea de fapte şi argumente suplimentare, de folosirea frecventă a unor termeni de specialitate şi de comentarea lor" (III, p.153).

Cu referinţă strictă însă la parametrii specifici discursului (respectiv: participanţi, interacţiune, efecte), exprimarea scrisă pare mai puţin accesibilă unei descrieri explicite. Nu se poate nega totuşi că şi în exprimarea scrisă emitentul îşi propune să interacţioneze cu un receptor 'ţintă', la care se raportează pentru selectarea, ordonarea şi prezentarea materialului. Receptorului i se oferă astfel un set de elemente ce includ: a mulţimea propoziţiilor, b mărci ale poziţiei scriitorului şi c repere

despre receptorul vizat. Condiţiile interacţiunii în exprimarea scrisă se îndeplinesc prin formarea deprinderii totalizatoare de ajustare continuă a reacţiilor de receptare, pe măsură ce întreaga serie de condiţionări a,b,c se desfăşoară în text. Diferenţa faţă de exprimarea orală este, în acest sens, că exigenţa mediului îl obligă pe unul dintre participanţi să fie reprezentat numai provizoriu. Analiza discursului nu a clarificat totuşi legăturile explicite dintre exprimarea scrisă şi cea orală, dintre rolurile receptive şi cele productive. (VI, p.149).

B. Dată fiind varietatea claselor de discurs (potrivit criteriilor: componentele actului de comunicare, cîmpul de referinţă, etc.) s-ar putea stabili o tipologie aproape la fel de extinsă a reperelor lingvistice pentru exprimarea scrisă şi cea orală, care să reflecte în plus modul în care nivelul discursiv propriu-zis este afectat de structurile prospective şi de cele retrospective (ca ipostaze ale direcţionalităţii limbajului şi comunicării). Din această perspectivă, există o deosebire esenţială între exprimarea scrisă şi cea orală. Dacă în general, limba vorbită este dominată de structuri prospective (cu cele retrospective în subsidiar), reversul este valabil pentru scriere. "Deosebirea nu este între două medii de comunicare, ci dacă exprimarea este limitată de considerente privind timpul real (al emiterii)" (VI, p.153). Pe de altă parte, reuşita în formarea capacităţii discursiv-comunicative nu este asigurată de însuşirea unui număr de repertorii de discursuri, în termenii unui anumit mediu. Structurile prospective şi retrospective se cer studiate, conştientizate şi create printr-o consecvenţă şi îndelungată 'practică a interacţiunii', concretizată la nivelele 'schimbului/exchange', al 'mutării/move' şi al 'actului/act'.

2.(a) Funcţiile interpersonale şi textuale ale modelului schiţat îndreptăţesc alegerea perspectivei retorice a textului drept cea mai indicată pentru a înlesni sesizarea condiţiilor unei comunicări virtual reuşite. (b) Nivelele de analiză prin care se poate efectua această abordare sînt cele îndeobşte acceptate (VII) pentru unitatea de discurs: nivelul macrostructural (organizarea globală în conformitate cu exigenţele coerenţei semantice); nivelul microstructural (organizarea liniară a textului axată pe funcţiile gramaticale). Fără a separa cele două planuri, considerăm totuşi că la nivelul microstructural, al sintaxei, se poate urmări cel mai bine modul în care mecanismul discursiv

controlează retorica textului şi-i determină articularea, în funcţie de restricţiile exprimării scrise-orale. (o) O retorică a receptorului în comunicarea scrisă/orală antrenează în plan sintactic principii textuale cum sînt: segmentarea, secvenţialitatea şi reliefarea, care la rîndul ei se realizează prin alte trei principii: focalizarea finală, punctul culminant şi subordonarea. Principiul (fonologic) al focalizării finale guvernează şi înlănţuirea elementelor într-un text scris (fără a fi totuşi întotdeauna respectat). In baza conlucrării dintre structurile sintactice şi cele intonaţionale, se poate demonstra invalidarea textuală în cazul nesincronizării lor. Unele principii ale retoricii receptorului pot intra în conflict cu cele ale emiţătorului. Mai ales în comunicarea orală, principiul 'ultimul este cel mai important' e adesea încălcat de tendinţa de a 'începe cu ce este mai important'. Aşa se explică frecventele inversiuni şi dislocări sintactice (din vorbirea cotidiană). Rol precumpănitor în formarea capacităţii discursive în comunicarea scrisă/orală îl deţine însă raportul între segmentare, în plan microstructural (ca principiu retoric de organizare textuală) şi coerenţa, în plan macrostructural (ca principiu de organizare discursivă).

3. În practica didactică am urmărit însuşirea de către studenţi a acestor noţiuni şi principii coextensive capacităţii discursive pe parcursul unor procese de interacţiune, realizate ca parte a activităţii de predare, căreia i-am subordonat tehnici integrate de dezvoltare a deprinderilor de exprimare care sînt sensibile la discurs. Subiectul "Education", de exemplu, a permis studierea şi producerea unei scale extrem de bogate de discursuri şi de dozări subdiscursive în scris/oral: expozitiv ştiinţific, informativ descriptiv, argumentativ personal, persuasiv informal, demonstrativ profesional raportat, etc. Modelele discursive alese pentru a fi audiate şi lecturate au fost mai întîi examinate prin practici de tip analitic (reproducerea, comentarea, luarea de note, reconstituirea prin parafrază, rezumarea, traducerea, etc.) menite a le înlesni studenţilor identificarea procedeelor de organizare prospectivă/retrospectivă a discursurilor. Studenţii au fost apoi solicitaţi să construiască secvenţe discursive inedite, prin transpunerea unui tip de discurs în altul în aşa fel încît să se respecte normele distinctive dintre

exprimarea scrisă şi cea orală, precum şi achiziţiile teoretice ale retoricii textului scris/oral. Cînd s-a trecut la tehnici de creativitate propriu-zisă, respectiv producerea de discursuri autentice, s-a căutat o echilibrare a activităţilor de înţelegere holistică la nivel macrostructural cu cele analitice, detaliate de formare a capacităţii discursive la nivel microstructural. La acest ultim nivel, s-a exersat abordarea sintaxei discursului în termenii 'actului' (discursiv retoric) pentru a se reda, prin legăturile sale cu nivelul 'mutării/move', structurile discursive vizate. Am căutat să testăm, şi eventual să valorificăm, resursele unei tehnici cu veche tradiţie în învăţămîntul american: retorica combinatorie (II).

Retorica combinatorie (combinarea propoziţiilor din perspectivă retorică) cuprinde o gamă largă de exerciţii sintactice: de la cele efectuate pe propoziţii separate de orice context retoric pînă la cele de practică a redactărilor, axată pe construirea de discursuri integrale (unde trebuiesc construite şi echilibrate structurile retrospective şi cele prospective). Tehnica are principalul avantaj de a înlesni stabilirea unei corespondenţe între părţile sintactice şi întregul retoric al oricărui segment complex de discurs (scris/oral). Coerenţa poate fi astfel mai bine controlată prin aplicarea inspirată a unor procedee care să ateste inseparabilitatea semanticii şi sintacticii, expresivitatea retorică a gramaticii. Si elevii pot fi încurajaţi să combine nucleele ('sentoids') unor propoziţii în mai multe feluri diferite şi apoi să testeze modul în care variantele scrise/orale contribuie, prin sens şi implicaţii, la identificarea 'modelelor de realitate', la diferenţierea coeziunii şi a coerenţei în exprimarea scrisă şi orală, la sesizarea relaţiei dintre gradul de expectabilitate în receptare şi anumite 'capcane' retorice ale textului, sau la îmbunătăţirea coerenţei propriu-zise.

Deşi preocupaţi de efectul retoric al combinării propoziţiilor, cea mai mare parte a practicienilor americani în acest domeniu, şi care s-au pronunţat ca atare (II), recurg la elemente sintactice din gramatica tradiţională. Dar sintaxa tradiţională nu mai este suficientă pentru a da seama de mecanismul discursului, de natură conceptuală, semiotică. Pentru aceasta ar fi nevoie de un model integrat al gramaticii propoziţiilor şi al discursului, deci de sintaxa unei gramatici funcţionale. Potrivit

unei astfel de gramatici integrate, funcţiile gramaticale ar fi controlate adecvat şi ajustate corespunzător cu scopul discursului, prin anumite forţe discursive, cum sînt: a)tema/subtema textului; b)coerenţa textuală;c)structura de informaţie, adică distribuirea itemurilor vechi şi noi de informaţie în microstructură, organizată prin opoziţiile subiect/temă-comentariu/remă a textului. Mecanismul strategic de formare a competenţei discursive de comunicare ar putea fi atunci elaborat din perspectiva sistemului de reguli ce guvernează progresia tematică a textului. Capacitatea discursivă se poate forma relativ empiric doar, în absenţa unei gramatici de tipul celei elaborate, numai în cazul subiectului însă, de Domnica Serban în anglistica românească (Syntactic Functions in Universal Grammar, Buc., 1986).

Bibliografie


I. Cristea, T. Lingvistica discursului şi didactica limbilor străine în Limbile moderne în şcoală, 1/1983

II. Daiker, D.A., A.Kerek, M.Morenberg, (ed.), Sentence Combining, Southern Illinois University Press, 1985

III. Dorobăţ, D., Stilistica şi predarea limbilor străine, în Collegium, Iaşi, 1985

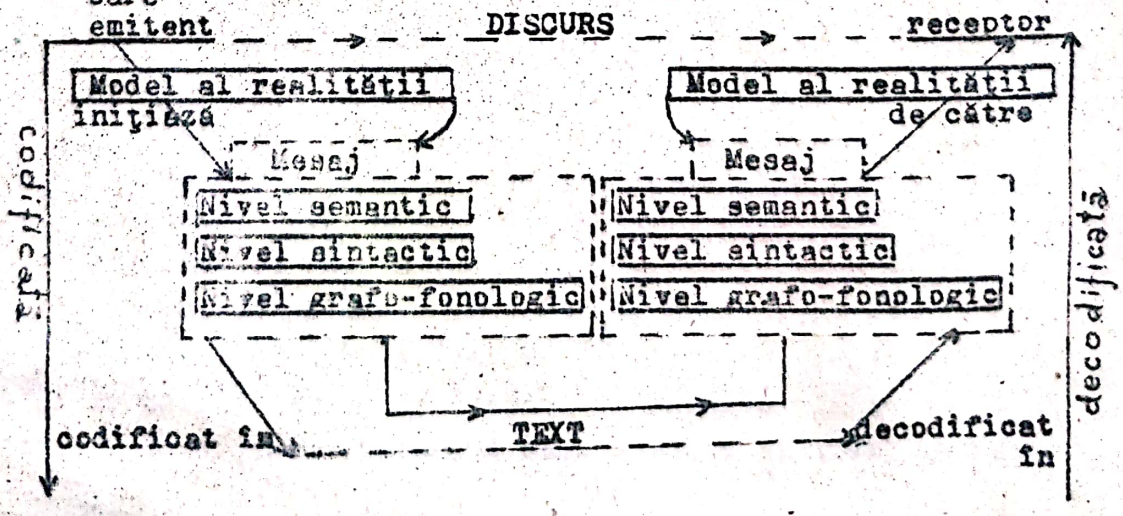
IV. Leech, G., M. Short, Style in Fiction, Longman, 1983

V. Măgureanu, A., Acte de limbaj şi competenţa de comunicare, în Limbile moderne în şcoală, 2/1986

VI. Sinclair, McH John, Some Implications of Discourse Analysis for ESP Methodology, în The Theory and Practice of ESP, Bucharest University Press, 1982

VII. Van Dijk, Teun, Some Aspects of Text Grammars, The Hague, 1972
Text and Context, The Hague, 1977.


+[1] Modelul 'pluralist funcţional dinamic' despre limbă şi comunicare



# CATEGORIA PERSOANEI - IMPLICAŢII METODOLOGICE

de

Aurelia CRIŞAN

1. Persoana este una din categoriile gramaticale comune pronumelui, substantivului şi verbului. In majoritatea gramaticilor sau studiilor lingvistice, ea e definită ca o categorie verbo-nominală. Este în primul rînd o categorie nominală (VII, p. 112) şi e firesc să o considerăm aşa, căci e o categorie inerentă pronumelui personal ; acesta e însuşi simbolul persoanei gramaticale.

Persoana e o categorie verbală în mod indirect, prin intermediul numelui (IX, p. 217). Această idee e susţinută şi pentru limba română : verbul împrumută categoria persoanei de la substantiv şi pronume (VI, p. 16, 258).

De fapt, persoana nu este o categorie a verbului, ci a predicativităţii : ea e mediatoare între verb şi nume ; verbul nu poate deveni predicat decît prin intermediul persoanei (X, p. 60; XII, p. 50).

2. Diferitele definiţii ale persoanei ar putea fi reduse la ceea ce constituie esenţa acestei categorii gramaticale : ea exprimă raportul dintre protagoniştii actului verbirii şi cei ai procesului enunţat (VIII, p. 182).

Natura deictică a categoriei persoanei a reţinut atenţia lingviştilor : T. Cristea o defineşte ca pe o categorie deictică prin referinţa la protagoniştii comunicării (III, p. 451).

3. Un loc important în studiul categoriei persoanei îl ocupă teoria lui Emile Benveniste.

Pornind de la faptul că structura categoriei persoanei se bazează pe opoziţii, Benveniste îşi propune să analizeze mecanismul acestor opoziţii şi principiile care stau la baza lor.

Categoria persoanei ia naştere în momentul apariţiei subiectivităţii în limbaj. Persoana I e definită ca "la personne qui énonce la présente instance de discours contenant l'instance linguistique je". (I, p. 252).

Definiţia persoanei a II-a se bazează pe opoziţia pers.I/

pers. a II-a : tu este persoana non-eu sau persoana non-subiectivă (I, p. 232). Opoziţia pers. I/pers. a II-a se caracterizează deci prin "corelaţia de subiectivitate".

Primele două persoane se opun net, în teoria lui Benveniste (şi nu numai : IX, p. 214) persoanei a III-a, aceasta avînd un statut lingvistic total diferit : ea nu este o persoană ; prin însăşi structura sa, ea e forma non-personală a flexiunii verbale. Ceea ce caracterizează opoziţia pers. I şi a II-a/vs/ pers. a III-a este o "corelaţia de personalitate" : persoană/non-persoană (I, p. 230).

3.1. Tezei lui Benveniste privind statutul de non-persoană a persoanei a III-a i se opune cea a lui G. Guillaume : oricît de diferită e de primele două persoane, persoana a III-a îşi are locul său în sistemul interpersonal.

Admiţînd deci natura deosebită a persoanei a III-a, trebuie să o considerăm ca fiind a treia componentă a categoriei persoanei.

4. Categoria persoanei se impune ca una din cele mai importante categorii lingvistice. Ea răspunde unei necesităţi psihologice şi sociale ; absenţa ei ar reduce limba la o singură dimensiune, or ea îi conferă trei dimensiuni (VII, p. 114).

Este deci firesc ca această categorie gramaticală să suscite interesul multor cercetători şi să ocupe un loc important în didactica limbilor străine.

5. Una din componentele gramaticii pedagogice generale (IV, p. 53-55) este gramatica enunţării. Categoria persoanei e implicată în multe fapte de limbă care ţin de această gramatică : deixis personal, modalităţi interpersonale, acte de limbaj.

Didactica limbilor străine ţine să se întemeieze pe dimensiunile socio-culturală şi pragmatică, să introducă comunicarea în procesul de învăţămînt, în efortul de a constitui o gramatică a comunicării. Obiectivul acestei didactici a formarea competenţei comunicative, a cărei componentă importantă este competenţa enunţării (IV, p. 184).

Principalele mărci ale faptelor de limbă enunţiative sînt pronumele personale.

6. Printre numeroasele tehnici de predare utile pentru for-

narea competenţei de comunicare, un loc important în didactica modernă a limbilor străine îl ocupă tehnicile dialogale.

Exerciţiile structurale folosite la orele de limbi moderne pot fi date sub formă de dialog dirijat : exerciţii de substituţie pronominală, de transformare prin reducere (pronominalizare), de transformare negativă, imperativă, interogativă, care implică, de asemenea, deicticele personale şi relaţiile interpersonale.

Exerciţiul dialogat poate fi utilizat pentru a ilustra incidenţa dimensiunii sociale a limbii asupra învăţării limbii străine : regulile socio-lingvistice de alternanţă dictează alegerea pronumelor dialogului, a modalităţilor interpersonale (IV, p. 207).

7. Actele de limbaj, ca elemente pragmatice privind relaţiile interlocutive, trebuie să fie integrate didacticii limbilor străine. Profesorul poate propune elevilor microconversaţii sau exerciţii de replici ce trebuie grupate pentru a forma mici dialoguri ; aşa-numitele "exercices à trous d'informations" : dialoguri care trebuie completate ; exerciţii de actualizare a unor scheme abstracte prin care se cere să se ilustreze prin dialoguri secvenţele diferitelor acte de limbaj. (IV, p. 236-239).

Toate aceste exerciţii implică folosirea pronumelor personale, deictice al căror sens referenţial nu se poate defini decît făcîndu-se apel la situaţia de comunicare. Semnificaţia generală proprie pronumelor personale, care nu poate fi înţeleasă în afara unei referinţe la mesaj, a stat în atenţia multor lingvişti (VIII, p. 176), iar implicaţiile metodologice au fost remarcate de T. Slama-Cazacu (XI, p. 305) : studierea lor trebuie să se facă ţinîndu-se întotdeauna seama de dependenţa lor de context. De aceea, în toate aceste exerciţii dialogale trebuie să se acorde importanţa cuvenită situaţiei de comunicare.

8. Un loc important în învăţămîntul funcţional îl ocupă tehnicile de simulare : jocuri de rol, dramatizări şi jocuri lingvistice (V, p. 7).

Pe lîngă faptul că dezvoltă capacitatea elevilor de a se exprima liber în contextul diferitelor situaţii din viaţa cotidiană, acestea au şi avantajul de a imprima un dinamism orelor de

limbi străine prin implicarea directă a elevilor în procesul didactic.

Una din aceste tehnici de simulare, jocul de rol, e un mijloc important care trebuie folosit de profesorul de limbi străine pentru a-i face pe elevi să-şi însuşească şi să utilizeze corect pronumele personale, precum şi formele verbale corespunzătoare.

O altă tehnică de simulare, dramatizarea, oferă posibilitatea de a prezenta paradigma celor trei persoane : pornind de la elementele situaţionale ale unui dialog dat, elevii interpretează o scenă în care redevin ei înşişi, luînd atitudine, comentînd situaţia dată ca punct de plecare (trecere de la eul enunţului la eul enunţării). După dramatizare, li se cere să-şi justifice atitudinea - este momentul distanţării : trecere de la eu şi tu la el (II, p. 26).

9. Analiza discursului e un alt domeniu a cărui abordare poate interesa studiul categoriei persoanei şi sub aspectul didactic. Opoziţia discurs-povestire / discurs-dialog se bazează pe absenţa/prezenţa subiectului enunţării. Discursul-dialog se caracterizează (printre altele) prin paradigma completă a persoanei (IV, p. 257).

O altă clasificare în tipologia discursului, în care un rol important îl au şi deicticele personale, e cea care distinge vorbirea directă/vorbirea indirectă/vorbirea indirectă liberă, sau opoziţia discurs autobiografic (prezenţă explicită a mărcilor persoanei I) /vs/ discurs didactic (absenţa totală a acestor mărci). (IV, p. 260).

Deicticele personale pot constitui obiectul unor exerciţii de transpunere : de la povestire la dialog sau invers, de la vorbire directă la vorbire indirectă sau invers ; exerciţii de transformare : discurs subiectiv ⟶ discurs obiectiv sau invers.

10. In atenţia profesorului de limbă franceză trebuie să stea nu numai persoana nominală ci şi cea verbală, cu atît mai mult cu cît între română şi franceză există diferenţe importante în modul în care e marcată persoana verbală. In timp ce în franceză aceasta e marcată prin desinenţe şi prin pronumele de conjugare care însoţesc obligatoriu verbele ca mărci verbale, în română sînt sufici-

ente desinenţele verbale pentru a realiza opoziţiile personale.

Această diferenţă trebuie luată în considerare, fiind adesea o sursă de greşeli : omiterea pronumelui de conjugare la verb în franceză (şi aceasta nu numai în traducerile română → franceză, mai ales la începători), folosirea superfluă a pronumelui subiect pe lîngă verb în limba română (în traduceri franceză → română).

Un instrument de lucru foarte util în acest caz îl constituie exerciţiile de traducere (română → franceză şi franceză → română).

11. O concluzie care se impune este că nici unul din domeniile care concură la formarea unei gramatici a comunicării nu trebuie neglijat în didactica unei limbi : sociolingvistică, teorie a enunţării, teorie a actelor de limbaj, analiza discursului etc., toate trebuie luate în considerare de profesor, în efortul său de a forma la elevi competenţa comunicării într-o limbă străină.

## Bibliografie


I BENVENISTE, EMILE, Problèmes de linguistique générale, vol. I, Gallimard, Paris, 1966.

II CARÉ, JEAN-MARC, Dramatisation et simulation, in "Le Français dans le Monde", ne 123, 1976, p. 27-31.

III CRISTEA, TEODORA, Grammaire structurale du français contemporain, Ed. did. şi ped., Bucureşti, 1979.

IV CRISTEA, TEODORA, Linguistique et techniques d'enseignement, Univ. Bucureşti, Fac. de limbi străine, Bucureşti, 1984.

V DEBYSER, FRANCIS, Les jeux B.E.L.C., in "Le Français dans le Monde", ne 123, 1976, p. 7.

VI DIMITRIU, CORNELIU, Gramatica limbii române explicată, Morfologia, Junimea, Iaşi, 1979.

VII GALICHET, GEORGES, Grammaire structurale du français moderne, 3e éd., Hatier, Paris, 1970.

VIII JAKOBSON, ROMAN, Essais de linguistique générale, trad. de l'anglais et préfacé par N. Ruwet, Ed. de Minuit, Paris,

1963.

IX LYONS, JOHN, Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique, trad. par F. Dubois-Charlier, D. Robinson, Larousse, Paris, 197o.

X MOIGNET, GERARD, Etudes de psychosystématique française, Klincksieck, Paris, 1974.

XI SLAMA-CAZACU, TATIANA, Limbaj şi context. Problema limbajului în concepţia exprimării şi a interpretării prin organizări contextuale, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1959.

XII TODORESCU, ECATERINA, Categoria gramaticală persoană. Persoana verbală : personal/impersonal, în "Anuar de lingvistică şi istorie literară", Acad. R.S.R., Filiala Iaşi, tom XXI, 197o, p. 49-77.

# CERCETAREA LEXICOGRAFICĂ ÎN SPRIJINUL PREDĂRII LIMBAJELOR DE SPECIALITATE

de

Carmen DINESCU şi Valeriu DINESCU

Statutul profesorului care predă un limbaj specializat îl obligă la găsirea modalităţilor de soluţionare a dificltăţilor de ordin gnoseologic, lingvistic şi metodologic. Pentru aceasta îi este indispensabilă apropierea de profilul specialistului, dar cu axarea pe competenţa sa de natură lingvistică şi utilizarea metodelor şi strategiilor ce ţin de specificul obiectului.

Referitor la poziţia deosebită a profesorului de limbă specializată, literatura de specialitate (II, p. 2o) subliniază necesitatea înţelerii sale epistemologice, fapt ce decurge din importanţa predominată a conţinutului vehiculat de limbă şi a organizării acestuia prin intermediul limbii; mai mult, se cere ca acesta să fie în acelaşi timp cadru didactic şi cercetător, dedicîndu-se în egală măsură practicii didactice, formaţiei teoretice şi inovaţiei metodologice.

Confruntaţi cu aceste exigenţe şi preocupaţi de legarea cercetării cu activitatea didactică, colectivul de limbi moderne de la I.M.P. Iaşi împreună cu colaboratori de la Universitatea "Al.I.Cuza" şi Institutul Agronomic lucrează la o temă de interes practic vizînd redactarea unui dicţionar medical poliglot. Abordarea acestei teme ne obligă ca prin parcurgerea de tratate, publicaţii, dicţionare să pătrundem cît mai adînc conţinutul noţiunilor pe care le vehiculăm. Selectarea termenilor medicali ne-a condus la concluzii de ordin lingvistic care, corelate cu observaţii de acelaşi gen din alte compartimente ale limbii, atestă caracterul general al acţiunii legilor lingvisticii şi în domeniul limbajelor de specialitate. Aprofundarea materialului mai întîi ca limbaj instrument s-a transformat pe parcurs în tratare ca limbaj obiect, confirmînd afirmaţia "limbajul este totodată instrument şi obiect"(III, p.9). Bibliografia analizată a oferit numeroase aspecte lingvistice de largă aplicabilitate în procesul instructiv - formativ şi didactic cum ar fi dimensiunea semantică a limbajului de specialitate, clasele

referenţiale, analiza componenţială, relaţia limbă de specialitate - limbă curentă, lexic ştiinţific fundamental şi lexic tehnic, derivarea lexicală în limbajul de specialitate, aspect cu caracter practic pertinent, amplu valorificat în exerciţii lexicale atît la orele de limba română cît şi la cele de limbi străine. Problema neologismelor pare a fi dominantă; domenii de tradiţie sau relativ noi ale medicinei duc la înregistrarea unei profuziuni de termeni noi mai mult sau mai puţin bine fixaţi. Atît punctul de vedere terminologic cît şi cel deontic ne-au obligat la acordarea unui interes particular acestui aspect; mai exact, termenii neologici formaţi prin afixarea unor cuvinte deja existente, prin împrumut direct sau calc lingvistic prezintă frecvent variaţii de încadrare morfologică, lingvistic nejustificate. Stabilirea încadrării morfologice corecte, prin respectarea atît a particularităţilor specificului medical cît şi a legităţii limbii, este o problemă esenţială, indiferent că este vorba de asigurarea caracterului normativ al dicţionarului sau de transmiterea lor corectă în procesul didactic. În cazul acestor termeni am recurs frecvent la consideraţii de ordin comparativ limbaj specializat - limbă comună, la stabilirea etimologiei corecte, a tuturor semnificaţiilor şi în paralel a comportamentului lor sintactic. Toate acestea au înlesnit o mai bună înţelegere a respectivilor termeni.

În ce priveşte termenii de origine latină sau romanică, adaptarea lor morfologică, ca urmare a rapidei adaptări fonetice, este un fapt general. Am întîlnit însă şi cazuri mai rare, cum ar fi lat. locus, loci care deşi îşi păstrează forma de origine şi la singular şi la plural, s-a integrat perfect flexiunii masculine româneşti. În alte cazuri, substantive frecvent folosite şi înregistrate de dicţionarele româneşti ca aparţinînd unui anumit gen continuă să apară în tratate cu formă variabilă de gen. Dacă în cazul subatantivului nucleu folosirea cînd ca masculin cînd ca neutru este justificată de o anumită nuanţare semantică, discursiv detectabilă, exemplul oferit de substantivul clon, masculin conform celor mai recente dicţionare, provenit din fr. clone, s.m., nu-şi justifică semantic utilizarea alternativă cu formă de feminin: clonă. În astfel de cazuri, deşi sîntem pentru o normă riguros stabilită, facem cunoscută

existenţa ambelor forme cu indicarea, totuşi, de a se folosi forma corectă gramatical.

În cazul unor verbe neologice de origine romanică sîntem de fapt în faţa unor sensuri nou dobîndite, valabile doar pentru domeniul medicinei, formele lor existînd în limba comună, tot ca împrumuturi, dar cu alt sens. Astfel a muta, v.tr.; v.r. din verbul fr. muter, v.tr. este folosit în medicină cu sensul de "a suferi o transformare". Noul sens nu mai permite folosirea tranzitivă sau reflexivă ca în limba comună, ci numai una intranzitivă. În această nouă accepţiune cunoaşte doar forma unipersonală, pers. a III-a, care nu mai este mută, ci mutează. În aceeaşi situaţie se află şi verbul a duplica din fr. dupliquer înregistrat de dicţionarele româneşti doar ca tranzitiv. În medicină însă este folosit numai ca intranzitiv, cu formă unipersonală: "celula duplică". Forma neologică a se reduplica din fr. se redupliquer, tot unipersonală, este mai bine asimilată, fiind în concordanţă cu procesul fiziologic denumit, fapt ce ne-a făcut să întrevedem pentru mai tîrziu apariţia, prin analogie, a reflexivului a se duplica pe care foarte recent l-am şi întîlnit. A se replica, existent în limba comună doar ca tranzitiv, din fr. répliquer din it. replicare = a da replică dobîndeşte în medicină, odată cu forma reflexivă, noul sens de a se multiplica, cu folosire unipersonală, pers. a III-a sing. sau pl.: "genele se replică autonom în celule". Verbul a cliva din fr. cliver, intr. şi refl. în limba de origine, înregistrat de dicţionarele româneşti doar ca intr., apare în textele medicale şi ca intranzitiv, această nouă postură limitîndu-doar la domeniul medicinei, deşi verbul este folosit şi în alte domenii. Ex.:"O enzimă clivează o mare parte din telopeptide." Ca şi în cazurile anterioare remarcăm tendinţa către depersonalizare; subiectul este frecvent pers. a III-a, pers. I şi a II-a fiind excluse, fapt generalizat în discursul ştiinţific.

Vastul material cercetat ne-a condus şi la înregistrări singulare, împrumuturi neconcordante cu specificul limbii, folosiri ce dovedesc neputinţa unor autori de a se rupe de anumite formulări întîlnite în literatura de specialitate în limba franceză. De pildă, forma a preta,, verb existînd.

în românește doar la diateza reflexivă, este folosit de unii autori ca tranzitiv: "proba pretează la erori" - construcție tipic franțuzească insuficient încetățenită, calc lingvistic a cărui prezență în românește este inutilă. La fel, folosirea verbului a rejeta, v.tr. cu sensul de a respinge, sau participiul trecut implicat pentru implicat în. Fiind de frecvență redusă, astfel de forme nu sînt selectate de dicționar, dar apărînd în tratate de specialitate ridică probleme de înțelegere celor ce nu cunosc limba franceză, necesitînd explicații și corelări cu forme sinonime. Astfel de exemple pot fi profitabil folosite la orele de limbă franceză, atrăgîndu-se atenția în special asupra întrebuințării lor corecte în limba de origine date fiind diferențele față de limba română.

Împrumuturile din engleză, extrem de numeroase, fapt ce ar putea face obiectul unei alte discuții despre necesitate și abuz, ridică unele probleme în ceea ce privește adaptarea lor la sistemul flexionar al limbii române. În unele cazuri dificultățile de adaptare fonetică, păstrarea grafiei englezești antrenează dificultăți de ordin flexionar. Cazurile care nu prezintă asemenea dificultăți s-au naturalizat perfect: sport, s.n. (termen folosit în genetică); helix, s.n.; drift, s.n.; knob, s.m.,etc. Cele mai multe își păstrază genul din limba de origine, neutru, încadrîndu-se perfect în neutrul românesc, unele cu desinența de plural -e: puff - puffe, turnover - turnovere, etc., altele cu desinența -uri:sport - sporturi, helix - helixuri, drift - drifturi, shift - shifturi. Frecvența desinenței -uri marchează și o reînviere a neutrului de origine latină.

De multe ori faptul că în română articolul hotărît este enclitic antrenează dificultăți în redarea formelor flexionare, necesitînd în scris folosirea cratimei: testcross-ul, testcross-ului, shift-ului, etc.

În ceea ce privește neologia adjectivală, nu putem vorbi despre o adaptare la flexiunea românească specific adjectivală, ci doar despre folosirea unor substantive ca determinant, cu rol sintactic de atribut substantival: descendentă testcross; gene linkage; fenomen de linkage; fenomen (de) crossing-over.

Verbele de proveniență engleză sînt favorizate în adaptarea flexionară de existența prealabilă a substantivelor corespunză-

toare, neologisme care s-au dovedit foarte productive în limba română, dînd naştere prin derivare altor substantive şi în final unor verbe; stress, stressare, a stressa; test, testare, a testa; backcross, backcrossare, a backcrossa. De remarcat, ca şi în cazul verbelor neologice de origine romanică, tendinţa către folosire unipersonală cu formă unică pentru pers. a III-a sing. şi pl. Un alt aspect este cel al extinderii folosirii participiilor lor trecute ca adjective de sine stătătoare, perfect adaptate flexiunii adjectivale româneşti.

Observaţiile referitoare la neologismele de origine engleză intrate în vocabularul medical au fost raportate la anglicismele înregistrate în general în limba literară, comportamentul lor fiind identic. Studiile cu care ne-am confruntat (I,p.34-39) ne permit să considerăm justă aprecierea comportamentului lingvistic al exemplelor comentate.

Este necesar să insistăm asupra importanţei intervenţiei profesorului de limbă specializată - cercetător lingvist asupra folosirii semantice şi gramaticale corecte a termenilor în special la ore. Scopul predării limbajelor specializate fiind cel de a înlesni documentarea şi comunicarea, profesorul este cel care îl va conduce pe cursant în demersul cognitiv. El este primul care trebuie să se iniţieze în structura lexicului de specialitate, să cunoască clasele referenţiale, categoriile de seme funcţionînd în sememele tehnice şi ştiinţifice, structurile semantice, tipurile de seme specifice demersului cognitiv, cele de cunoaştere ostensivă sau de cunoaştere discursivă (IV,p. 18).

Dacă în activitatea cercetătorului lexicograf ceea ce primează poate fi aspectul lexic - vocabular - dicţionar, în cea a profesorului de limbă specializată abordarea limbajului funcţional sub raport semantic, sintactic şi pragmatic este cea mai indicată (III, p. 148).

Un alt aspect este cel al folosirii materialului didactic adecvat. Selectarea textelor din manuale de specialitate, tratate, îndrumare practice şi periodice asigură transmiterea unui lexic fundamental cît şi familiarizarea cu specificul stilului ştiinţific. În cazul nostru, obligaţia parcurgerii tratatelor de medicină pentru selectarea termenilor în vederea redactării Dicţionarului medical Poliglot ne-a oferit posibilitatea

alegerii unor texte semnificative, cu o pluralitate de valenţe didactice. În acelaşi timp am putut îmbogăţiexerciţiile lexicale, în special cele semantice, cu formulări şi folosiri ale specialiştilor în domeniu, de multe ori mai eficiente decît exemplele construite de noi.

Lucrînd la acest dicţionar de specialitate am recurs adesea la dicţionare enciclopedice, la dicţionare explicative pe specialităţi sezisînd că acestea din urmă tind frecvent la simplificarea definiţiei sau descrierii unui fenomen, proces, etc., în conformitate cu necesităţile domeniului. Nu am neglijat să facem cunoscut acest aspect cursanţilor noştri, îndrumîndu-i la consultarea mai multor tipuri de dicţionare în cazul decodării unui text ştiinţific în limba română sau în alte limbi, ocazie de a-şi îmbogăţi multilateral cunoştinţele.

## BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

I. Bota M., Observaţii asupra morfologiei neologismelor de origine engleză în limba română literară, în "Limba română", nr. 2, 1978

II. Burdea S., Neguş D., Stoenescu C., Chirvai L., Metodica predării francezei tehnice, E.D.P., Bucureşti, 1980

III. Granger G.G., Langages et épistémologie, Klincksiek, Paris, 1979

IV. Miclău P. et al., Introduction à l'étude des langues de spécialité, Universitatea din Bucureşti, 1980

# MOTIVAŢIA. CONCEPT ŞI METODOLOGIE

de

Ana DOROBĂŢ

Profesorii de limbi străine, ca şi cercetătorii, sînt în mod constant stimulaţi de studii din ce în ce mai complexe în discipline pe care specialiştii le numesc "de frontieră", dar care implică, într-un mod sau altul, obiectul limbă : lingvistică generală, lingvistică aplicată, sociolingvistică sau psiholingvistică.

Astfel, de cîteva decenii, o mare parte a cercetării şi a reflecţiei pedagogice în domeniul predării limbilor străine este centrată în jurul conceptului de m o t i v a ţ i e. Utilizarea excesivă şi uneori abuzivă a termenului motivaţie, încărcat adesea de conotaţii datorate asocierii cu sensul fiziologic şi psihologic, face oricînd actuală şi necesară o discuţie pe această temă.

In cele ce urmează, vom trece în revistă cîteva definiţii date conceptului din unghiurile de vedere ale unor specialişti diverşi, convinşi fiind că didactica limbilor moderne, care vizează în primul rînd competenţa de comunicare, nu se poate dispensa de rezultatele cele mai recente obţinute prin extrapolarea metodologică, interdisciplinaritatea.

Definiţiile în perspectivă lingvistică constituie momente de referinţă pentru istoricul problemei, lor adăugîndu-li-se, pe tărîmul lingvisticii aplicate şi al psihopedagogiei aplicate la predarea limbilor străine, cercetări recente (G. Vigner, Qu'est-ce qu'apprendre. Pour une philosophie de l'enseignement, Paris, 1983; T. Cristea, Linguistique et techniques d'enseignement, Bucureşti, 1984; T. Slama-Cazacu, Psycholinguistique appliquée. Problèmes de l'enseignement des langues, Bruxelles, 1984 etc.). In demersul lingvistic, vom lua în considerare, drept punct de plecare, distincţia între materialul sonor şi concept. Această distincţie a fost, după cum se ştie, relansată, la începutul secolului al XX-lea, de către Saussure, în Cursul de lingvistică generală. La Saussure apare termenul de semn lingvistic, avînd sensul de entitate dublă, formată din apropierea între un concept şi o imagine acustică. Începînd cu Saussure, dinotomia semnificant/semnificat trimite la dinotomia

arbitrar/motivat.

Una din caracteristicile esenţiale ale semnului lingvistic, aşa cum este ea definită în terminologia saussuriană, este arbitrariatea. Prin afirmaţia "semnul lingvistic este arbitrar", autorul înţelege faptul că semnificatul sau conceptul nu este legat printr-un raport interior de un anumit semnificant, ceea ce explică de ce în diverse limbi acelaşi concept poartă nume diferite. Principiul arbitrariului este parţial contrazis de existenţa cuvintelor onomatopeice, dar asemenea cuvinte sînt puţine în fiecare limbă şi se află la periferia vocabularului. Apoi, în măsura în care imitarea este aproximativă, şi ele implică un anumit grad de arbitrar, pentru că, în cursul evoluţiei limbii, unele cuvinte îşi pierd motivarea, altele dobîndesc o sonoritate sugestivă.

Contestînd descrierea lui Saussure, E. Benveniste a remarcat că raportul între semnificant şi semnificat, departe de a fi arbitrar, este necesar : între semn (ansamblul format din semnificant şi semnificat) şi referent (obiectul din lumea exterioară, din realitatea nelingvistică) raportul este arbitrar.

Saussure consideră deci că semnul lingvistic nu poate fi motivat decît în mod relativ. Referitor la aceasta, sînt propuse trei tipuri de motivaţii, conform nivelului la care se situează analiza lingvistică :

- motivaţia fonică, identificată în cazul onomatopeelor şi formaţiilor lexicale ce derivă din acestea;

- motivaţia morfologică, care se referă la derivarea lexicală cu bază nominală sau verbală. In acest caz, structura semantică a morfemului lexical de bază are un rol esenţial în procesul derivaţional;

- motivaţia semantică, mai specială, care se referă la opoziţia sens propriu/sens figurat : lexemul "mouche espion" este motivat de lexemul "mouche insecte", ceea ce nu implică, după părerea noastră, ca acest raport să fie pertinent în sincronie şi perceptibil în limba uzuală. Este ceea ce specialiştii numesc "limba motivaţiei" sau "reprezentarea motivaţiei într-o limbă naturală".

In psihologie, motivaţia este un termen la modă, deşi controversat. In dicţionarele fundamentale de psihologie (Piéron, Sillamy etc.) motivaţia este definită ca factor psihologic, sau

ansamblu de factori care predispune sau determină pe individ să întreprindă o anumită acţiune sau să tindă spre anumite scopuri.

Definiţiile pe care R. Galisson şi D. Coste, T. Cristea şi T. Slama-Cazacu le propun motivaţiei de tip psihologic constituie una dintre cele mai puternice şi mai constante influenţe asupra dezvoltării recente a lingvisticii aplicate.

Sintetizînd elementele comune ale acestor definiţii, se poate conchide că orientarea psihologică porneşte de la ipoteza că orice intenţie de comunicare are o bază psihologică subiacentă : enunţul exprimă motivaţiile, atitudinile, credinţele, predispoziţiile afective ale subiectului vorbitor, emiterea mesajului verbalizat fiind dependentă de stările psihologice care se organizează la nivelul individual. Informaţia asupra acestor stări psihologice poate îmbrăca forme lingvistice diferite dependente de stările psihologice de bază. Dintr-un alt punct de vedere, se poate aprecia că studiul actelor de vorbire, al modalităţilor, al limbajului expresiv se înscrie tot în acest cadru.

Dezvoltările mai recente ale psihopedagogiei şi ale lingvisticii aplicate (VII) asumă, în cadrul sistemului de predare/învăţare a limbilor străine, complementaritatea a două dimensiuni :

- selecţia unităţilor ce urmează a fi predate şi asimilate;
- motivaţia subiecţilor.

In această direcţie, se evidenţiază eforturile autorilor de manuale şi cursuri în elaborarea activităţilor motivante care permit o predare/asimilare pe cît de justificată pe atît de reală şi posibilă. Adepţii abordării motivante a predării limbilor străine (VIII, II etc.) atrag atenţia asupra artificialităţii comunicării. Se apreciază că, în limba străină, comunicarea poate fi considerată artificială, pentru că :

- este un discurs învăţat, opus celui "natural";
- este intenţionată, supravegheată şi rareori spontană;
- este "fictivă", în măsura în care situaţiile sînt inventate şi nu reale;
- motivaţia de a forma mesaje în limba ţintă este exterioară, impusă.

Noua atitudine metodologică care-şi propune să convertească pedagogia predării într-o pedagogie a învăţării vizînd inte-

resele auditoriului se materializează printr-o atenţie deosebită acordată necesităţilor, aptitudinilor şi motivaţiilor indivizilor sau a grupurilor ce învaţă o limbă străină.

In ceea ce priveşte fundamentarea teoretică a acestui deziderat, se poate evoca teza elaborată de T. Slama-Cazacu (VII), potrivit căreia învăţarea unei limbi străine nu poate fi favorizată numai de existenţa unor aptitudini. Autoarea defineşte motivaţia ca o aptitudine afectivă determinată în cadrul ipostazei fundamentale a limbajului - dialogul.

Atenţia acordată factorului numit în lucrările de specialitate public vizat, destinatar al comunicării, subiect, protagonist al învăţării, cursant, participant, actant, caracteristicilor acestuia, ţinînd cont de ceea ce individul sau grupul are nevoie sau doreşte să înveţe, a dus la folosirea procedeului de tratare diferenţiată şi tratare individuală, strategie didactică ridicată la rangul de principiu pedagogic.

Ţinînd seama de finalitatea propusă şi de vîrsta subiecţilor, se apreciază că învăţarea unei limbi străine este condiţionată de două tipuri de motivaţii :

- motivaţiile coercitive;
- motivaţiile personale.

In timp ce motivaţiile cuprinse în prima categorie au un caracter extrinsec, deoarece conduita este determinată de posibilitatea unei recompense sau a unei pedepse, motivaţiile din a doua categorie au un caracter intrinsec, satisfacţia fiind găsită în însăşi activitatea ca atare.

In cadrul motivaţiilor personale se operează distincţia între motivaţia integrativă şi cea instrumentală. Prima urmăreşte integrarea subiectului în comunitatea lingvistică şi spirituală a celor care vorbesc limba străină pentru care au optat. Acest tip de motivaţie presupune nu numai formarea unei competenţe comunicative, adică a capacităţii de a da răspunsuri verbale adecvate la situaţia de comunicare, de a avea un comportament lingvistic corect din punct de vedere situaţional, ci şi cunoaşterea stratificării lingvistice a limbii străine, a patrimoniului spiritual al poporului respectiv.

Motivaţia numită instrumentală se referă la activitatea profesională a subiectului, fiind dictată de factori extralingvistici. Astfel se explică schimbarea de orientare în studiul

limbilor străine care constă în abordarea din ce în ce mai intensă a limbajelor de specialitate sau studiul limbilor în scopuri speciale (mai ales tehnice şi ştiinţifice). Pe plan lingvistic, această orientare este impulsionată şi facilitată de înlocuirea viziunii gramatical-structurale asupra limbii cu o viziune comunicativă, funcţională, care ţine seama de contextul social. Plasat într-un univers real şi nu fictiv, pus în faţa unor inventare tematice sau a unor tabele, materiale ilustrative din texte ştiinţifice care îl interesează direct, propuse de el, receptorul se simte motivat, deci participă cu interes la procesul de comunicare. In timp ce decizia de a învăţa o limbă străină declanşează la subiect o motivaţie primară pe care unii autori o numesc motivaţie pe termen lung, motivaţia instrumentală primeşte eticheta de motivaţie pe termen scurt. Experienţa demonstrează că, după asimilarea unui comportament lingvistic nou, motivaţia instrumentală poate uneori să dispară.

Pe un alt plan, referitor la raportul afectiv al interacţiunii ce se stabileşte în situaţia de învăţare între profesor şi elev, se disting trei tipuri de motivaţii : pozitive, neutre şi negative. In cazul motivaţiei pozitive, situaţia de învăţare are funcţia secundară de a suscita interesul, simpatia, adeziunea la procesul creat de către profesor. In ideea accentuării intenţiei de a crea un raport iterpersonal, acesta poate recurge la folosirea unităţilor lingvistice care, în literatura de specialitate, se numesc "de circularitate simpatică". Motivaţia pozitivă tinde să se sprijine pe individualitatea participanţilor şi să personalizeze situaţia de învăţare.

Motivaţia neutră se caracterizează prin absenţa trăsăturilor negative. Daca motivaţia pozitivă tinde să personalizeze discursul, într-o situaţie neutră, interacţiunea neutră se realizează mai puţin între participanţii la situaţia de învăţare, cît între "rolurile" lor definite de T. Cristea drept "aporturi imprevizibile" în cadrul procesului de comunicare.

Motivaţia negativa se manifestă ca o tentativă de dominare, în cazuri rare de alienare a subiectului printr-o autoritate abuzivă, prin ostilitate, transpuse lingvistic prin ordine, reproşuri, contestări, interdicţii. Subiacenta acestei situaţii ar fi şi tentativa de a mari distanţa socială şi afectivă între profesor şi elev.

Motivaţiile pozitive şi negative se pot realiza prin modalităţi afective a căror expresie lingvistică este extrem de complexă şi diversificată, fiind structurate conform unor caracteristici semantice specifice fiecărei limbi.

In realizarea motivaţiei pozitive se poate recurge la un inventar de tipuri de acte de limbaj : aserţiunea, cererea de informaţii sau de confirmare (întrebarea, deci), acte de propunere-invitaţie, de sfat, acte expresiv-afective sau evaluative, acte directive de cerere, rugăminte etc. Alegerea uneia sau alteia dintre structurile furnizate de sistemul lingvistic este determinată de cunoaşterea parametrilor situaţionali şi de aplicarea adecvată a unor reguli para-discursive (de exemplu, reguli de politeţe). In loc de a impune receptorului superioritatea, epistemică sau volitivă, a emiţătorului, acesta va căuta, în funcţie de relaţia cu receptorul, mijloace care vor masca mai mult sau mai puţin această superioritate conferită de rolul de emiţător al unui act. Inventarul de structuri propuse de metoda Un niveau seuil este, în acest sens, după părerea noastră, un excelent instrument de lucru prin varietatea şi diversitatea modelelor de construire şi de exersare a diferitelor tipuri de discurs.

In concluzie, în planul practic al predării, problema motivaţiei poate fi abordată din mai multe unghiuri : folosirea unor procedee, a unor modele lingvistice care să transforme motivaţiile coercitive în motivaţii personale; stabilirea unui inventar de acte, de mijloace de exprimare, folosirea lor conform unei progresii clar stabilite, oferind modalităţi lingvistice de realizare a intenţiilor de comunicare care să întreţină şi să dezvolte motivaţiile deja existente.

Bibliografie

I. Benveniste, E., Problèmes de linguistique générale, Gallimard, Paris, 1966.

II. Cicurel, Fr., "La conquête du sens ou la nature métalinguistique de la communication en classe de langue", în "LFM", 183/1984.

III. Cristea, T., Linguistique et techniques d'enseignement, Universitatea din Bucureşti, Fac. de limbi straine, 1984.

IV. Coste, D. et alii, Un niveau seuil, Conseil de l'Europe, CREDIF, 1976.

V. Galisson, R. et Coste, D., Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.

VI. Saussure, F. de, Cours de linguistique générale, Payot, Paris, 1967.

VII. Slama-Cazacu, T., Psycholinguistique appliquée. Problèmes de l'enseignement des langues, Bruxelles, 1984.

VIII. Weiss, Fr.,"Types de communication et activités communicatives en classe", in "LFM", 183/1984.

Scanned with OKEN Scanner

# PROBLEME DE SEMANTICĂ ÎN PREDAREA ADJECTIVULUI

de

Horia HULBAN, Călina GOGĂLNICEANU

Caracteristicile sintactico-semantice ale adjectivului ridică mai multe genuri de dificultăţi celor care îşi însuşesc limba engleză şi implicit profesorilor, care trebuie să ştie cum pot fi prevenite sau corectate erorile elevilor sau studenţilor lor. În general, în predarea adjectivului, accentul cade pe explicarea gradelor de comparaţie şi a structurilor gramaticale corespunzătoare, în timp ce alte aspecte, nu mai puţin importante, sînt oarecum neglijate. Datorită caracterului lor mai subtil, ele nu sînt însuşite de către vorbitori decît în etape mult mai tîrzii, de cele mai multe ori datorită propriei lor observaţii, mult mai rar putînd beneficia de asistenţă calificată şi sistematică a profesorului. Această situaţie se datorează fie impresiei propunătorului că anumite lucruri vin de la sine, fie că problema ar fi una de subtilitate şi, ca atare, nu trebuie să se insiste asupra ei încă în etapa studiilor gimnaziale sau liceale. Nu sînt rare situaţiile cînd dificultăţile sînt pur şi simplu ignorate pentru simplul motiv că nu sînt tratate în manualele şcolare, iar sarcina profesorului este văzută a fi în primul rînd aceea de a explica manualul.

Una din aceste probleme adesea ignorată este cea a poziţiei adjectivelor în corelaţia cu sensul lor. Elevii sînt în general instruiţi corect asupra posibilităţii adjectivelor de a fi întrebuinţate atît în poziţie atributivă cît şi în cea predicativă. Sînt făcute exerciţiile necesare pentru a demonstra că adjectivul îşi poate schimba locul dintr-o structură în alta, fără ca acest lucru să atragă după sine vreo schimbare semantică. Într-adevăr, un mare număr de adjective ale limbii engleze au această proprietate de a-şi păstra sensul nealterat, indiferent dacă sînt întrebuinţate atributiv sau predicativ. Putem spune, fără a marca nici o deosebire semantică " a wise man " şi " the man is wise " , "hospitable nature " şi " the nature is hospitable " , " a new pin" , " the pin is new " , " a tasteless fish ", " the fish is tasteless ", " a dying man " , " the man is dying"," an overcrowded room"," the room is overcrowded " , " the intelligent face of a man " şi " the man's face is inelligent ". După cum se poate observa din exemplele oferite,

această grupă de adjective este destul de comprehensivă, cuprinzînd multiple categorii de adjective : adjectivele propriuzise, adjectivele formate cu ajutorul sufixelor derivaţionale, adjectivele provenite din participii prezente sau trecute. Această gamă largă de adjective creează implicit pericolul de a lăsa impresia că toate adjectivele limbii engleze au aceeaşi proprietate şi că, ori de cîte ori întîlnim un adjectiv, îl putem întrebuinţa după pofta inimii, în contruoţia care ne vine mai la îndemînă. In general se face prea puţin şi uneori nu se face nimic pentru a spulbera această impresie. Rezultatul este că atunci cînd vorbitorul ajunge la cealaltă categorie de adjective, adjectivele care prezintă schimbări de sens în funcţie de poziţia sintactică ocupată în propoziţie, şansa de a greşi dobîndeşte o regularitate de 50%. Această situaţie justifică acordarea unei atenţii mai mari acestei categorii de adjective.

Există, pe de altă parte, o categorie de adjective care nu permit transferul de la o structură la alta, locul lor fiind fix. Aici intră marea grupă a adjectivelor provenite din schimbarea categoriei gramaticale, în mod deosebit adjectivele provenite din substantive. Acestea pot ocupa doar o poziţie atributivă. Intrebuinţarea lor predicativă ar echivala cu o reîntoarcere la categoria gramaticală originară, determinînd o schimbare de sens. Pentru ilustrare , " caramel pudding " înseamnă " pudding flavoured with burnt sugar", în timp ce " The pudding is (a) caramel " ar însemna " the pudding is made of burnt sugar or sweetmeat ". Camp equipment " înseamnă " equipment used in camping ", dar este imposibil să spunem "The equipment is (a) camp". In mod similar, "a house boy", " a novel reader ", " a dinner jacket", " a family lover ", " a nerve storm ", " a medicine chest "nu pot avea drept construcţii echivalente "The boy is (a) house ", " The novel is (a) reader", "The jacket is a (a) dinner", " The lover is (a) fanily ", etc. In mod similar se comportă construcţiile genitivale: " a good day's work", "on a razor's edge ", "at one's wit's ends ", etc., care nu admit construcţii predicative echivalente de tipul "Work is (a) good day's", etc. Caracteristicile acestei categorii de adjective pot fi explicate elevilor extrem de uşor, de la primele cazuri de apariţie în manualele şcolare a construcţiilor atributive. Trebuie să remarcăm că şi cazurile de erori pe care le provoacă sînt mai puţin numeroase. Nu acelaşi lucru se poate spune despre adjectivele propriuzise care prezintă astfel de idiosincrasii.

Acestea admit ca regulă generală ambele tipuri de structuri gramaticale, dar poziţia atributivă pune în evidenţă anumite sensuri, în timp ce poziţia corespunzătoare numelui predicativ reliefează altele. Fenomenul este posibil datorită polisemantismului adjectivelor, pe de o parte, şi exigenţelor idiomului, pe de alta. Aceste utilizări idiomatice trebuie învăţate treptat şi cea mai bună cale este aceea de a fi explicate elevilor pe măsură ce exemplele adecvate apar în textele manualelor şcolare. O aprofundare a problemelor se poate încerca şi în cadrul cercurilor de limbă engleză. Practica demonstrează că a le lăsa pe seama spiritului de observaţie al elevilor este o soluţie nesatisfăcătoare, datorită complexităţii problemelor.

Explicaţia poate începe cu acele cazuri în care schimbarea poziţiei adjectivului are consecinţe doar asupra sensului său, înţelesul substantivului determinat nefiind afectat." Amusical comedy" este, de pildă," a light musical play with songs and dancing", dar este în egală măsură posibil să spunem că " a comedy is musical" înţelegînd prin aceasta că are " some musical qualities ". Expresia " a particular talent " denotă" a talent that is special, worth noticing, outstanding ", în timp ce " His talent is particular" înseamnă " is distinct from others ".

Există un număr foarte mare de adjective care au ca scop exprimarea intensităţii sentimentului, sensul noţional al cuvîntului fiind doar punctul de plecare, dar ignorat în contextul respectiv. Această întrebuinţare este specific atributivă. Utilizarea adjectivului în poziţia predicativă determină însă revenirea la sensul primar. Comparaţi : " that bloody country " şi " that country is bloody", în care bloody înseamnă în al doilea exmplu " with much bloodshed ". In expresia " a damned thing ", damned exprimă o atitudine de ostilitate, plictis, dezaprobare, exasperare faţă de un lucru, dar în " the thing is damned " ar fi reactivat sensul primar de " deserving condamnation " sau " doomed to eternal punishment ". In " It was a real treat ", real înseamnă "really", pe cîn în " The treat was real " sensul se schimbă în Existing în fact, not imagined or supposed ".

Expresia " a general sense " înseamnă "affecting all or nearly all", în timp ce în "The sense is general" înţelesul nou e

"dealing with universal rather than particular aspects " sau "broad, comprehensive"."Further ceremony" selectează sensul " additional", în timp ce "The ceremony was further " pe cel de "besides"," în addition to".

Am remarcat însă că există şi cazuri cînd schimbarea locului adjectivului,ca în "to cut a good figure ", expresie care înseamnă " to make a fine appearance", în timp ce "the figure she cut was good" înseamnă cu totul altceva şi anume " a human or geometric figure ".

Un mare număr din adjectivele propriuzise nu admit însă întrebuinţarea predicativă, fiind restrînse la cea atributivă. Pot intra în această categorie atît adjectivele care nu necesită sufixe derivaţionale, cît şi cele cu sufixe derivaţionale. O primă categorie e oferită de cele care formează adjective perechi cu substantivele, de exemplu " a wooden chair "," an earthen floor ",întrucît în locul numelui predicativ va fi întrebuinţat substantivul corespunzător la forma genitivului prepoziţional : "is a chair of wood" şi respectiv " is a floor of earth ". Dacă însă adjectivul nu este derivat de la un substantiv, ci de la o altă categorie gramaticală, acest gen de restricţie dispare, atît adjectivul cît şi substantivul putînd fi întrebuinţate ca nume predicativ, de exemplu " He is drunk" şi " He is a drunkard ", formele marcînd însă două sensuri diferite: drunk " be intoxicated" şi drunkard " a man who often gets drunk ".

Adesea adjectivele întrebuinţate în sens figurat în poziţie atributivă îşi pierd acest sens figurativ, revenind la sensul primar, în poziţie predicativă. " She had a high colour ", de pildă, înseamnă 2 she had an intense colour " ; aceeaşi idee nu mai poate exprimată de propoziţia " Her colour is high " . În "it was done with a warm sense of complacency ",warm are sensul figurat de "heartly", care se pierde în construcţia " the sense of complacency with which it was done was warm". He watched with breathless excitement ", breathless înseamnă "holding one's breath because of a strong emotion" , dar " the excitement was breathless" a fi o construcţie lipsită de sens, întrucît cuvîntul ar fi întrebuinţat cu sensul său propriu de " not breathing "," dead". Se poate constata că sensurile figurative sînt legate de poziţia adjectivală, în timp ce construcţiile predicative determină revenirea la sensul propriu.

# TRANSPOZIŢIA FORMELOR TEMPORALE ŞI MODALE ÎN LIMBA RUSĂ ŞI MIJLOACELE ECHIVALENTE ALE LIMBII ROMÂNE

de

Marcela LOZBĂ

Termenul transpoziţie este folosit, de regulă, pentru a desemna trecerea funcţională a unui cuvînt dintr-o clasă gramaticală în alta. Noi îl folosim pentru a denumi întrebuinţarea formelor de timp şi de mod în contexte nespecifice valorilor lor categoriale[1], fapt ce generează, mai ales la nivelul limbii vorbite, o multitudine de valori particulare, evidenţiind plurifuncţionalitatea semantică a formelor gramaticale avute în vedere. Acest fenomen este cunoscut în toate limbile, chiar şi în cele care au un dezvoltat sistem de forme temporale sau de mod, cum sînt, de exemplu, româna şi franceza. Fenomenul este cu atît mai mult prezent în limba rusă, care cunoaşte numai trei moduri morfologice - indicativul, imperativul şi subjonctivul - şi trei forme temporale în cadrul modului indicativ. Realitatea comunicării cu varietatea contextelor sintactice şi lexicale pune în evidenţă o largă paletă de valori, exprimate de formele menţionate.

Gh. Poalelungi, referindu-se la verbul românesc, făcea remarca că "ansamblul formelor personale ale verbului, timpurile, modurile nu se întrebuinţează ca membre ale unui sistem unic, ci se distribuie în două sisteme distincte şi complementare: a) un sistem al formelor şi b) unul al funcţiilor"[2]. Ideea aceasta este susţinută şi de principiul dualismului asimetric al semnului lingvistic, conform căruia nu există izomorfism între unităţile din planul expresiei şi cele din planul conţinutului. Aceasta înseamnă că unei unităţi din planul expresiei îi pot corespunde mai multe unităţi în planul conţinutului şi, invers, unei unităţi din planul conţinutului îi pot corespunde cîteva unităţi în planul expresiei. Astfel, o formă de prezent a verbului rusesc, pe lîngă valoarea categorială de acţiune raportată la momentul vorbirii,

---

1 A se vedea aceeaşi accepţie la Paul Imbs, L'emploi des temps verbaux en français moderne, Paris, 1960, p. 17.

2 Gh. Poalelungi, Irealul, în "Limbă şi literatură", 12, 1966, p. 247

poate exprima şi acţiuni anterioare sau posterioare momentului vorbirii. Un îndemn sau o poruncă se poate exprima, pe lîngă forma imperativului, specializată pentru exprimarea acestor valori, şi prin forma prezentului perfectiv, şi prin cea a trecutului perfectiv, şi prin subjonctiv etc. Această întrepătrundere a formelor şi funcţiilor în limba vorbită şi în limbajul literaturii artistice creează numeroase dificultăţi atît în procesul didactic, cît şi în cel de traducere din rusă în română.

Vom semnala în continuare cîteva dintre cele mai interesante cazuri de transpoziţie a formelor temporale şi de mod ale verbului rusesc, specificînd totodată modalităţile de redare în limba română a acestor valori[3].

1. În cadrul modului indicativ se folosesc în transpoziţie forme ale prezentului imperfectv, perfectiv şi forme ale trecutului perfectiv.

Prezentul imperfectiv realizează aceleaşi valori, nelegate de momentul vorbirii (prezent neactual), ca şi prezentul românesc - prezentul istoric, prezentul acţiunii anticipate, prezentul liric, narativ etc., - de aceea ele nu presupun dificultăţi în receptare şi redare în limba română.

Prezentul perfectiv, cunoscut în gramatica tradiţională sub denumirea de viitor simplu, se întrebuinţează frecvent în contexte nespecifice pentru valoarea sa categorială (acţiune limitată, finită, ulterioară momentului vorbirii), exprimînd acţiuni uzuale, repetate, constante cu valoare de prezent neactual sau de trecut. Perspectiva de acţiune uzuală, constantă este creată, de regulă, şi prin folosirea unor elemente adverbiale ca порой, иной раз (uneori, cîteodată), sau a unor cuvinte precum бывает, случается, бывало (se întîmplă). Prezentul perfectiv se foloseşte într-o succesiune de două sau mai multe verbe, indicînd de fapt succesiunea repetată, într-o anumită ordine, a unor acţiuni constante (prezent neactual sau trecut). Cadrul temporal este creat de context sau de situaţia de comunicare.

Iată cîteva exemple:

1. "Случается, какая барыня вышлет стаканчик водочки и кусок пирога, ну, выпьешь за её здоровье" (Cehov) - Se mai întîmplă ca vreo cucoană să-mi trimită un păhăruţ de votcă sau o buca-

[3] Pentru majoritatea operelor citate s-au folosit traducerile oficiale.

tă de plăcintă. Beau şi eu în sănătatea ei".

2. În următorul exemplu din Omul în carapace de Cehov, caracterul acţiunilor exprimate de prezentul perfectiv este anunţat de cîteva elemente din propoziţia precedentă: "Было у него странное обыкновение - ходить по нашим квартирам" în care verbul было proiectează evenimentele în trecut, iar elementele lexicale обыкновение, ходить sintagma по нашим квартирам arată că e vorba de acţiuni repetate, obişnuite (În rom.: "Avea un obicei ciudat: să ne facă vizite acasă"): "Придёт к учителю, сядет и молчит и как будто что-то высматривает. Посидит этак, молча, час-другой и уйдёт".

Formele придёт, сядет, посидит, уйдёt care arată succesiunea repetată în această ordine a unor acţiuni trecute sînt redate în limba română prin imperfect, formă specializată în exprimarea unor acţiuni iterative: "Cînd venea la vreunul din noi, se aşeza pe scaun şi tăcea, ca şi cum ne-ar fi iscodit. Stătea aşa, aproape fără să scoată o vorbă, un ceas-două, apoi pleca". Perspectiva repetabilităţii este redată nu numai de succesiunea verbelor, ci şi de începutul frazei, bine gîndit de traducătoare (Anda Boldur): "Cînd venea la vreunul din noi...".

Într-un alt exemplu din Părinţi şi copii de I.Turghenev, prezentul perfectiv, folosit tot pentru a exprima acţiuni repetate într-o anumită ordine în trecut, este redat în limba română prin forme de prezent (cu valoare de prezent narativ). Unele verbe sînt însoţite de adverbul mai care le conferă valoare iterativă: "Поддерживая друг друга, идут они отяжелевшей походкой; приближаются к ограде, припадут и станут на колени, и долго и горько плачут .., поменяются коротким словом, пыль смахнут с камня да ветку ёлки поправят ..."-"Sprijinindu-se unul pe altul, păşesc cu mers trudit, se apropie de gărduţ, cad în genunchi şi plîng îndelung şi amar; ... mai schimbă cîte un cuvînt, mai şterg cu mîna praful de pe lespede, mai potrivesc cîte o creangă..."

Uneori verbul este precedat de particula как sau и. În acest caz se exprimă instalarea bruscă (repetată) a unei acţiuni care se distinge printr-o mare intensitate: "Но как вспомнится опять та чёрная оглушительная ночь, когда он летел на коне, так сердце и сожмёт тревожно и сладко". În limba română şi în acest caz verbelor le corespunde forma imperfectului. În context sînt şi alte elemente care subliniază caracterul pe de o parte itera-

tiv, pe de altă parte neașteptat al acțiunii: "Dar cum își amintea din nou noaptea aceea întunecoasă și amețitoare cînd alerga călare spre sat, inima i se strîngea într-o dulce înfiorare" (V. Șukșin).

Prezentul perfectiv poate exprima și o acțiune simultană cu momentul vorbirii. A.V.Isačenko numește aceste forme prezent potențial[4]. Ele sînt frecvente în vorbirea curentă. De exemplu: "Скажу вам откровенно, Шурочка..." - "Îți spun drept, Șurocika..." (Cehov); "Как погляжу я на людей, которые вас окружают ..." - "Cînd mă uit ce anturaj ai ... " (Cehov).

Formele prezentului perfectiv (persoana a 2-a, singular) exprimă, în anumite contexte, un îndemn, o poruncă. Folosite adeseori ca sinonime alături de imperativ, conferă spontaneitate și dinamism enunțului, atenuîndu-i totodată caracterul imperativ: "Ей богу, сбегай, принесёшь сахарных пряников" - "Zău așa, trage o fugă și adu-ne turtă dulce" (A.Tolstoi); "Алёшка, для бога, беги к тверским воротам, спросишь, где двор Данилы Меншикова, конюха. Войдёшь и Даниле кланяйся три раза в землю. Скажи..." - "Pentru numele lui Dumnezeu, dă o fugă pînă la poarta Tver și întreabă de casa lui Danila Menșikov, rîndașul. Intră înăuntru și închină-te de trei ori pînă la pămînt. Spune-i ...". Deși în traducere s-a folosit numai imperativul, prezența locuțiunii trage o fugă, dă o fugă atenuează porunca și realizează variația stilistică a originalului.

Timpul trecut al unui număr restrîns de verbe perfective, grupate semantic (погибнуть, пропасть, умереть) poate exprima, în anumite contexte, o acțiune viitoare care în limba română este redată prin participiu verbalizat cu auxiliarul *a fi* la prezent. De exemplu: "Тише, молчать,... молчать или вы пропали" - "Liniște, nici o vorbă, sau ești pierdut" (A.Pușkin); "Он клялся честью, что русские погибли, если император даст ещё дивизию" - "Se jură pe onoarea lui că rușii sînt pierduți dacă împăratul mai dă o divizie" (L.Tolstoi). În exemplul al doilea prezentul perfectiv даст (în românește prezentul dă cu valoare anticipativă) condiționează, de de fapt, o altă acțiune viitoare, exprimată de forma погибли.

Anumite verbe de mișcare cu prefixul incoativ по- pot exprima, în funcție de context, un îndemn, o poruncă. De exemplu:

---

[4] Vezi: A.V.Isačenko, Grammatičeskij stroj russkogo jazyka v sopostavlenii s slovackim, vol.II, Morfologia, Bratislava, 1960, p.455.

"Пошёл вон!" - "Ieşi afară". Deseori în apropiere este prezent şi un imperativ, fapt ce subliniază, alături de intonaţie, caracterul imperativ al întregului enunţ.

A se vedea exemplele: "Пошёл же, торопись!" - "Dă-i drumul, grăbeşte-te!"(Cehov); "Ну же, пошёл! - кричал он ямщику. Да проснись же, Вася!" - "Hai odată, dă-i drumul! - îi strigă vizitiului. Trezeşte-te odată, Vasea!" (L.Tolstoi). După cum se vede, forma care ne interesează este tradusă prin imperativul verbului din locuţiunea a-i da drumul.

Imperativul

Imperativul este, după cum se ştie, forma verbală legată de adresarea directă la colocutor care este invitat, rugat, îndemnat să săvîrşească o anumită acţiune, de aceea el apare frecvent alături de vocativ (în limba rusă substantiv în nominativ): Мария, открой окно! - "Maria, deschide fereastra!" Subiectul acţiunii este destinatarul, care, dacă nu este exprimat, este subînţeles din situaţia de comunicare, de adresare directă: открой (ты, Мария, Иван) окно.

Imperativul, în limba vorbită şi în limbajul literaturii artistice, se întrebuinţează frecvent în afara situaţiei tipice de dialog. În acest caz, forma imperativului (numai cea de singular), eliberată de intonaţia specifică, exprimă o acţiune ce poate fi săvîrşită de orice persoană, realizînd, în anumite condiţii sintactice, o mare varietate de valori particulare.

A.V.Isačenko distinge situaţii cînd, gramatical, este înlăturat numai un participant la dialog şi situaţii cînd sînt înlăturaţi ambii participanţi - vorbitorul şi destinatarul[5]. Primul caz se întîlneşte în construcţii imperative frazeologizate de tipul будь ты (я, он, мы, вы, они) проклят, дай бог, боже сохрани, боже упаси şi altele. Prin înlăturarea ambilor participanţi ai "dialogului" se realizează numeroase sensuri cu remarcabile efecte stilistice.

1. Imperativul poate avea valoare de optativ atunci cînd acţiunea exprimă un îndemn abstract care nu este adresat unui subiect real. De exemplu: "Минуй нас пуще всех печалей И барских гнев,и барская любовь" (Griboedov). Dificultatea creată de valoarea imperativului a prilejuit traducătorului (Adrian Maniu) un adevărat tur de virtuozitate pentru surprinderea sensurilor expri-

5 Ibidem, p. 496.

mate atît de sintetic în versul rusesc: "Zău, pentru noi e fericire cînd de mînia celor ce ne sînt stăpîni vom sta cît mai departe! Dar va să socotim că e adevărat noroc cînd n-avem parte să li se căşuneze către noi o toană de iubire".

Această valoare este frecventă în unităţi frazeologice ca пропади всё пропадом, отсохни у меня (у тебя etc.) язык (руки), разрази тебя (меня, вас) гром şi altele. Ea este redată în limba română prin conjunctivul prezent tot cu valoare de optativ,

2. Forma imperativului poate exprima acţiunea ca o necesitate, ca o obligativitate. În context se conţine şi o notă de nemulţumire, de protest faţă de acţiunea ce trebuie săvîrşită împotriva voinţei vorbitorului: " - Что такое, батюшки? Чай! Будй для него народ, ставь самовар..." - "Ce s-a întîmplat, măiculiţă? Vrea ceai! Du-te de trezeşte toată lumea pentru el şi pune-i samovarul..." (Cehov). Imperativul rusesc este redat tot prin imperativ (primul dublat de du-te) care şi în limba română poate exprima o acţiune obligatorie faţă de care vorbitorul îşi exprimă dezacordul

Obligativitatea, necesitatea pot fi impuse de anumite împrejurări sau de o situaţie concretă. În acest caz nuanţa de protest se atenuează şi apare o notă subiectiv-modală de nemulţumire sau de apreciere a acţiunii ca dificilă, stînjenitoare.

Iată cîteva exemple:

1. "Ему хочется пыль пустить, а я вот сиди и работай для него как каторжный" - "Dumnealui vrea să le arunce praf în ochi, iar eu trebuie să stau şi să muncesc ca un ocnaş" (Cehov).

2. "Прежде боярин или боярыня выезжали со двора в санях на одной лошади... Теперь выписывай из Данцига золоченную карету, запрягай её четвернёй" - "Înainte vreme un boier sau o boieroaică ieşea într-o sanie cu un cal ... Acum trebuia să-şi aducă de la Danzig caretă aurită şi să înhame patru cai la ea"(A.Tolstoi).

În traducere, imperativul (сиди и работай, выписывай, запрягай) este redat prin trebuie + conjunctivul verbelor echivalente. Perspectiva temporală, care în limba rusă este dată de context, este surprinsă în limba română prin formele de prezent şi imperfect ale verbului a trebui.

Şi în limba rusă e posibilă comutarea imperativului în enunţurile de mai sus prin construcţii personale (sau impersonale) cu должен, обязан, вынужден (resp. надо, необходимо) + infinitivul

verbelor respective:

1. Я должен (обязан, вынужден) сидеть и работать

2. ... теперь надо (необходимо) выписывать ...

În alte cazuri necesitatea este dictată de anumite obiceiuri sau de o anumită stare de lucruri. În astfel de enunţuri este prezentă ideea "aşa se cuvine", "aşa trebuie", "aşa e dat". Ex.: "Он в этот доклад одной только поэзии напустил .., а я вот деньденьской на счетах щёлкай, чёрт бы его душу драл!". Traducătorii au înţeles foarte bine valoarea imperativului щёлкай pe care l-au tradus prin conjunctiv precedat de construcţia mi-e dat "Darea de seamă a umplut-o numai cu poezie şi atîta tot, iar mie mi-e dat să bat la abac cît îi ziulica de mare. Lua-i-ar dracul sufletul". Încă un exemplu: "Вот тебе и дама с собачкой ... Вот тебе и приключение ... Вот и сиди тут" - "Poftim doamnă cu căţel ... Poftim aventură galantă.., Poftim de stai şi aşteaptă" (Cehov). Reluarea cuvîntului poftim exprimă nemulţumirea pentru starea de lucruri creată care impune acţiunea imperativului şi în româneşte, dublată de cele două verbe stai şi aşteaptă.

3. Forma imperativului poate exprima în anumite contexte imposibilitatea înfăptuirii unei acţiuni. Imperativul în acest caz este precedat de negaţia не şi este comutabil cu construcţii impersonale cu adverbul predicativ нельзя + infinitivul. În limba română este redat prin perifraze verbale care conţin ideea de imposibilitate. Ex.: "Ну вот, - сказал инженер вроде с сожалением, но непреклонно. - И не тронь вас. Скажут ещё, что меня в институте учили..." - "Ia te uită, zise inginerul parcă cu părere de rău, dar cu fermitate. Să nu vă atingă nimeni. O să mai spuneţi că aşa m-au învăţat la institut" (V. Şuksin); "Детей замучила, дура: одного на пианинах замучили, другую в фигурное катанье записала. сердце кровью обливается, а - не скажи, сразу ругань" (V. Suksin). "Chinuie copiii, proasta: pe băiat îl chinuie cu pianul, pe fată a înscris-o la patinaj. Mi se rupe inima, dar nu-i chip să-i spui o vorbă, - începe scandalul".

4. Imperativul mai poate exprima în anumite contexte şi libertatea nelimitată de înfăptuire a unor acţiuni. Această valoare este redată în româneşte cu ajutorul unei forme personale a verbului modal a putea + infinitivul sau conjunctivul verbului echivalent. Exemple:

1) "Убегут и дверь не закроют, кому не лень приходи и всё

собирай" - "Pleacă şi nici nu închid uşa. Oricine poate veni şi lua totul" (V.Rasputin);

2) "Пей, гуляй, только плати" - "Poţi să bei şi să petreci cît poftesti, numai să plăteşti" (A.Tolstoi). În acest exemplu cît poftesti adăugat după conjunctivul celor două verbe întăreşte ideea de libertate nelimitată a desfăşurării acţiunii. Menţionăm că imperativul care exprimă această valoare este comutabil cu construcţii personale sau impersonale cu cuvintele можно, может (могут) + infinitivul verbelor respective (1. - может приходить и всё собирать şi 2. - можно пить, гулять ...

5. În funcţie de structura sintactică a contextului, imperativul, ca predicat al unei circumstanţiale condiţionale, deseori în relaţie cu un alt potenţial (din regentă), exprimă condiţie care ar fi fost necesară pentru realizarea acţiunii din regentă. Cîteva exemple:

1) "Получи он Майю, как дар судьбы, он скоро пошёл бы с этим даром на дно" - "Dacă ar fi primit-o pe Maia ca pe un dar al destinului, s-ar fi dus repede la fund cu acest dar" (V.Şukşin);

2)"Эх, милейшая Сарра, выиграй я сто или двести тысяч, показал бы я вам, где раки зимуют" - "Eh, dragă Sarra, ia să cîştig vreo sută-două de mii, atît m-aţi mai vedea voi pe aici"(Ceh.).

Echivalentele româneşti ale acestei valori a imperativului rusesc sînt exprimate prin dacă + potenţialul sau prin conjunctivul cu valoare condiţională în structuri sintactice similare cu cele din limba rusă.

Întrebuinţarea imperativului cu valoare de condiţional este foarte frecventă în limba vorbită şi pentru faptul că realizează construcţii mai economice în comparaţie cu cele sinonime cu conjuncţia если + subjonctivul. Vezi 1. "если бы он получил = получи он; 2. если бы я выиграл = выиграй я etc.

Valoarea de condiţional a imperativului se poate întîlni şi în contexte fără alt potenţial morfologic: "Распори он ножом свою грудь, вынь и покажи на ладонях душу, она скажет - требуха" - "Dacă şi-ar sfîşia pieptul cu cuţitul, şi-ar scoate inima şi ar pune-o-n palmă, ea ar spune - măruntaie" (V.Şukşin).

6. Imperativul perfectiv în naraţiuni se întrebuinţează ca procedeu stilistic de dramatizare[6] a unor evenimente trecute,

[6] Această valoare se mai numeşte imperativ dramatic. Vezi: A.V.Isačenko, Op.cit., p. 498; D.Irimia, Structura gramaticală a limbii române. Verbul, Iaşi, 1976, p. 126.

care, exprimate economic, dinamic, apar ca neasteptate, nemotivate, independente de voinţa vorbitorului. Instalarea bruscă, neasteptată a acţiunii este subliniată de prezenţa particulei возьми şi и pe lîngă forma imperativului. Ex.: "Так что же всё-таки было в ту ночь, когда он ехал за молоком брату, что она возьми и вспомнись теперь" - "Ce să fi fost în noaptea aceea, cînd el alerga după lapte pentru fratele său, că i-a venit aşa deodată în minte"(V. Şukşin); "Положил я его на стол, чтобы ему операцию делать, а он возьми и умри у меня под хлороформом" - "L-am întins pe masă să-l operez, iar el s-a apucat să-mi moară sub cloroform" (Cehov); "Подпили мы с ним: покажи ... Имётся, - она, говорит, не знаю, куда ушла ... Я и пристань ... Старику тесно, повертелся, повертелся, показал"(A.Tolstoi, Petru I) - "Am băut noi. - Arată-mi-o, zic. Se codeşte. E plecată, zice, nu ştiu unde. Atunci l-am luat din scurt. Strîns cu uşa, bătrînul a chemat-o".

Această valoare a imperativului, sinonimă cu trecutul indicativului, este redată, după cum s-a văzut, prin perfectul compus al verbului echivalent, însoţit de elemente adverbiale ca atunci, deodată care subliniază nuanţa de acţiune neaşteptată, nedorită, nemotivată. Aceeaşi idee este exprimată şi de îmbinarea s-a apucat să-mi moară.

Modul subjonctiv

Formele verbale construite cu particula бы şi cu sufixul -л (писал бы, поехал бы) fără valori temporale exprimă o acţiune virtuală, potenţială, ceea ce face subjonctivul rusesc echivalent cu modurile incertitudinii din limba română. În funcţie de context, aceste forme pot exprima, în cadrul general al probabilităţii, potenţialităţii, (1) o dorinţă sau (2) un îndemn.

1. În primul sens verbul poate fi însoţit de particule modale ca лучше бы, лишь бы, хоть бы. Exemple: "Кениха бы ей лучше подыскала" - "Mai bine i-ai găsi un mire" (Cehov); "Ушёл бы я из этой ямы" - "Aş pleca din văgăuna asta" (Cehov). Formele echivalente în limba română sînt cele de potenţial-optativ.

2. Tot în propoziţii independente forma subjonctivului exprimă un îndemn atenuat - îndeplinirea acţiunii rămîne la libera hotărîre a adresatului - în context se subînţelege sau chiar se exprimă un adresat. Exemple: (1) "Принёс бы какого-нибудь варенья" - "Ai putea să aduci nişte dulceaţă"(Cehov); (2)"Коля, а то остался бы" - "Kolea, te rog să rămîi!" (Ib.); (3)"Петенька, свет мой, будет тебе воевать. Отдохнул бы, посидя около меня" - "Petenka,

dragă, te-ai războit destul... Mai hodinește-te puțin, mai stai și lîngă mine" (A.Tolstoi).

Traducerea realizează diferit atenuarea îndemnului. Conjunctivele să aduci și să rămîi, purtătoarele valorii imperative, sînt precedate de (1) optativul ai putea și (2) de prezentul te rog, care prin sensurile lor lexicale atenuează porunca. În ex. 3, alături de subjonctivul ОТДОХНУЛ БЫ se folosește ca sinonim imperativul ПОСИДИ care întărește valoarea de îndemn a primei forme. Traducătorii au surprins exact nuanțele, adăugînd verbelor determinări adverbiale ce sporesc nuanța de rugăminte: mai hodinește-te puțin, mai stai...

Am adus în discuție cîteva valori particulare ale unor forme temporale și de mod, realizate în anumite contexte. Întrucît aceste valori aparțin vorbirii, la realizarea lor contribuie în bună măsură și intonația.

În marea majoritate a textelor parcurse, aceste valori au fost corect înțelese de traducători. Ei au propus echivalente adecvate, nu numai bogate morfologic, ci și multifuncționale, completînd nuanțele prin determinări adverbiale sau elemente lexicale suplimentare. Nu întotdeauna însă decodarea subtilităților limbii ruse a fost realizată adecvat. Iată un exemplu: "Я женщина слабая, беззащитная... Замучилась до смерти. И с жильцами судись, и за мужа хлопочи, и по хозяйству бегай" - "Eu is femeie săracă. Mă întreț în de pe urma cîtorva chiriași. Sînt șubredă, fără de apărare. Toți mă obijduiesc și n-aud o vorbă bună de la nimeni"(Cehov, Jubileul, în rom.de Moni Ghelerter și R. Teculescu). În varianta românească lipsește valoarea de acțiune obligatorie, impusă, exprimată de imperativul rusesc. Pentru exprimarea acestei valori era la îndemînă chiar imperativul românesc (judecă-te cu chiriașii etc) sau construcțiile cu trebuie (sînt nevoită) + conjunctivul.

Realitatea comunicării, cum spuneam la început, este incomparabil mai bogată în valori și nuanțe față de sistemul formelor existente în limbă. Gramatica rusă din 1980, care folosește numeroase înregistrări ale vorbirii orale, prezintă o mare varietate de valori particulare ale formelor de timp și mod care, pe deplin temei, se pot constitui într-un sistem al funcțiilor, complementar celui restrîns al formelor care le exprimă.

# PENTRU UN ÎNVĂŢĂMÎNT MODULAR ÎN PREDAREA LIMBII GERMANE

de

Octavian NICOLAE
Gertrud NICOLAE

Multă vreme limba germană s-a predat asemenea limbilor clasice, prin exerciţii de traducere. Obiectivul declarat era însuşirea limbii lui Goethe şi Schiller, în realitate se urmărea accesul la cultura germană; formarea capacităţii de a înţelege texte scrise, aparţinînd unui registru lingvistic limitat, pe baza stăpînirii unui set de reguli gramaticale şi a unui vocabular apreciabil. In schimb, capacitatea de a genera enunţuri corecte, spontane, în limba germană puate fi întîlnită doar la foarte puţin elevi. Critica adusă acestui sistem de predare, care nu crea vorbitori de limba germană, trebuie apreciată diferenţiat, în funcţie de obiectivele învăţămîntului de atunci şi de azi. In prezent se vorbeşte de formarea competenţei comunicaţionale, un obiectiv demn de a fi cercetat mai îndeaproape. El datează din vremea cînd predarea limbilor străine începea la o vîrstă caracterizată prin premize favorabile ca plasticitatea, capacitatea de a învăţa "în joacă", o dispoziţie de a învăţa limbi străine, negrevată de spectrul examenelor etc. Restrîngerea perioadei de studiu, însoţită de deplasarea ei în timp şi de reducerea considerabilă a numărului de ore au afectat desigur toate limbile moderne, dar cu precădere pe cele cu un vocabular diferit de cel latin, cu un sistem morfologic complicat şi cu structuri sintactice deconcertante pentru vorbitorii de limba română. Aceasta a dus la scăderea interesului pentru limbile considerate mai dificile tocmai în familiile care au dorinţa şi posibilităţi de e-şi ajuta copiii să înveţe limbi străine.

Ne-am propus a arăta în cele ce urmează că obiectivul

predării limbii germane nu trebuie gîndit în mod global, pentru elevi care încep să învețe această limbă în clasa a V-a și o continuă pînă la terminarea liceului și apoi și în facultate, ci ținîndu-se seama și de cei care întrerup acest studiu după absolvirea clasei a VIII-a, prin intrarea la un liceu la care nu există catedră de limba germană, după absolvirea clasei a X-a, prin intrarea într-un liceu la care nu există catedră de limba germană sau într-o școală profesională și la cei care nu merg la facultate sau urmează o facultate la care această limbă nu se predă (de exemplu Institutul de Medicină și Farmacie din Iași). Trebuie totodată să se țină seama și de cei care încep să învețe limba germană "din mers", atunci cînd intră într-o nouă unitate de învățămînt, prin transfer sau prin admitere; în unele instituții de învățămînt superior, grupele de limba germană conțin în principal studenți care nu au învățat această limbă la școală, dar care nu reușesc la testele de limbă organizate la începutul anului de profesorii de engleză și franceză; deși au studiat în liceu aceste limbi, studenții respectivi trebuie să înceapă în anul I o limbă mai dificilă, mai puțin căutată.

Pentru toate aceste categorii, numărul de ore este deci mult mai mic decît cel prevăzut global. El este mic și pentru cei care continuă studiul limbii germane și în clasele a XI-a și a XII-a (o oră pe săptămînă) sau care urmează o facultate la cursurile serale (o oră pe săptămînă), dar nu intenționăm să-l luăm în discuție aici. Scopul intervenției noastre este de a incita la o discuție despre posibilitățile de a gospodări mai bine timpul ce ni se alocă. Trebuie să ne fie clar mai întîi nouă înșine ce se poate face în aceste ore, pentru ca să nu ne resemnăm spunînd că nu se poate face nimic. Dacă noi nu circumscriem mai exact niște obiective fixate în mod realist, putem fi trași la răspundere pentru neîndeplinirea unor speranțe ale planificatorilor, nejustificate desigur din punct de vedere didactic și lingvistic, dar nu se poate cere unora din afară să știe ce și cît se poate învăța în condițiile date.

Față de faptul că majoritatea absolvenților nu reușesc să stăpînească satisfăcător limba germană la absolvirea ciclului după care se despart de ea, formularea obiectivului în sensul formării deprinderilor de vorbire și de scriere în limba ger-

mană ni se pare prea ambiţioasă. După părerea noastră, el este desprins de realitate şi pentru că procentul celor puşi într-adevăr să facă uz în mod activ de competenţa comunicaţională urmărită este fără doar şi poate minim. Dacă foarte mulţi dintre absolvenţii cursurilor intensive, organizate pentru cadre didactice universitare, cercetători şi alţi specialişti, uită după puţini ani cu desăvîrşire tot ce au învăţat pe parcursul cîtorva sute de ore şi nici 10% dintre ei nu au ocazia de a conversa sporadic în limba germană (pentru small talk şi shopping preferă cunoştinţe, oricît de rudimentare, de engleză), cu cît coborîm pe scara sistemului şcolar (absolvenţi de facultate, absolvenţi ai treptei a doua şi întîi de liceu), numărul celor obligaţi de împrejurări să se servească de competenţa comunicativă invocată scade tot mai mult, tinzînd, procentual, către zero.

Ţinînd seama de acestea, apreciem că realizarea competenţei comunicaţionale nu este, în cele mai multe cazuri, nici posibilă, dar nici necesară, că investiţia de efort reprezintă în multe situatii doar o sursă de frustare pentru elevi şi profesori. Recunoaşterea acestei evidenţe ne-ar permite să renunţăm la cîteva componente ale obiectivului iniţial ca: exprimarea orală, înţelegerea după auz şi exprimarea în scris în limba germană (nivel pe care de foarte multe ori nu-l ating nici măcar persoanele care petrec mai mulţi ani în spaţiul lingvistic german, de exemplu ca lectori de limbă şi civilizaţie română) şi să ne concentrăm cu mai mult succes asupra unui singur obiectiv: înţelegerea textelor scrise.

Chiar făcînd abstracţie de condiţiile subiective (interesul şi bugetul de timp al elevilor), există suficiente raţiuni metodice, ce pot fi susţinute cu argumente lingvistice, pentru fixarea unor scopuri mai realiste, pentru organizarea unui învăţămînt modular, cu obiective specifice, precis circumscrise, pentru fiecare grupă de adresaţi. Intre însuşirea, de cele mai multe ori deficitară, a unui registru lingvistic sărăcăcios, cu un vocabular basic nediferenţiat, limitat de cele cîteva reguli gramaticale din manuale, un aparat teoretic incomplet şi nereprezentativ nici pentru limbajul colocvial, nici pentru cel ştiinţific, pe de o parte, şi însuşirea unei gramatici de recunoaştere cuprinzătoare, în stare să permită decodarea unui mare

număr de texte, din registre cît mai variate, pe de alta, trebuie să preferăm a doua alternativă. Se ştie că în lume numărul cititorilor de limba germană printre străinii care au învaţat-o în şcoală este mult mai mare decît numărul celor care o vorbesc; pentru specialiştii din cele mai diverse domenii este mai important să se poată documenta, să citească articole de specialitate în limba germană, decît să "se descurce" într-o conversaţie banală. Afirmăm că un ţel ca formarea deprinderilor de a citi în limba germană este suficient de atractiv şi că ar putea figura pe frontispiciul unor cursuri cu un număr dat de ore şi cu posibilităţi de perfecţionare în conversaţie practic nule. Pentru că atît timp cît nu ne propunem în mod expres şi prioritar să-i învăţăm pe elevi să citească texte adecvate vîrstei, duratei cursurilor şi intereselor, realizarea acestui ţel atît de necesar este foarte improbabilă. Ar fi o greşeală să considerăm formarea deprinderilor de a citi drept ceva ce vine de la sine, pentru că ea cere o metodologie aparte, nu se creează din mers. Sansele sînt cu atît mai mici, cu cît interesul este mai precis conştientizat şi cu cît domeniul este mai limitat. Raportul optim între investiţia de timp şi rezultatele obţinute se constată la cursurile axate pe lectura unor texte dintr-un domeniu pe cît posibil mai restrîns, texte cu o ocurenţă maximă a termenilor şi cu o stereotipie pronunţată a structurilor sintactice, descriind fenomene, procese şi dispozitive cunoscute elevilor.

Distincţia dintre cunoştinţele de limbă şi cele despre limbă reprezintă desigur un cîştig al didacticii, noi însă trebuie să ne propunem cu bună ştiinţă să le transmitem elevilor cît mai multe cunoştinţe "despre" limbă, care să-i ajute să suplinească lipsa fatală a cunoştintelor "de" limbă. In ce priveşte vocabularul textelor tehnico-ştiinţifice de exemplu este necesar să-i prevenim că trebuie să-şi însuşească în primul rînd cuvintele cu valoare de instrument gramatical (articolul, verbele auxiliare, cuvintele relaţionale, substitutele) şi vocabularul ştiinţific general (bogat în internaţionalisme) din subdomeniul respectiv (de ex. tehnica generală, medicină etc.), urmînd ca termenii de strictă specialitate să fie însuşiţi în practica traducerii, la locul de muncă, iar cuvintele din fondul principal să rămînă pentru munca cu dicţionarul. Este exact drumul invers decît cel recomandat de manualele de conversaţie,

ai căror autori se străduiesc cu ajutorul listelor de frecvenţă să depisteze cuvinte care să acopere situaţii cotidiene cît mai variate.

Concentrarea în prima etapă asupra înţelegerii modelează învăţarea oricărei limbi, inclusiv a celei materne, unde automatizarea cunoştinţelor de gramatică şi vocabular se bazează pe de nenumărate ori repetate contacte cu enunţuri gramaticale ale unor vorbitori cu valoare de model. In sistemul nostru de învăţămînt, modelarea situaţiilor comunicative este posibilă şi eficientă practic doar ca situaţie de lectură: cel mai intens şi mai îndelungat contact cu limba străină pentru elevi în timpul şcolii ca şi mai tîrziu este cel mijlocit de textele scrise. Din acest motiv opinăm că prima noastră sarcină este iniţierea lor în lectură. Fixarea cunoştinţelor la un grad care să permită utilizarea lor în vorbire trebuie să reprezinte o etapă ulterioară, ce nu poate fi atinsă decît după suficient de multe lecturi. Definirea obiectivului predării limbii germane în aceşti termeni presupune regîndirea programei, redistribuirea timpului adecvat diverselor capitole ale gramaticii şi vocabularului. Trebuie să căutăm să transferăm un volum tot mai mare de cunoştinţe din sfera "vocabularului" în cea a regularităţilor limbii, spre a diminua efortul de memorare şi a apela cît mai des la facultăţile cognitive. Elevii trebuie să se bizuie pe propria lor capacitate de analiză şi de combinare a unităţilor lexicale pe baza unei mai bune stăpîniri a acestei "ars combinatoris". Abia formarea capacităţilor de a opera cu mijloacele de îmbogăţire a vocabularului permite descifrarea unui suficient de mare număr de structuri noi. Trebuie insistat asupra învăţării creatoare, pentru că nici o listă de frecvenţă nu acoperă destule domenii şi registre, nici un dicţionar uzual nu cuprinde nici pe departe bogăţia de expresii a limbii germane, numeroasele cuvinte ad-hoc, atît de importante în beletristică şi în jurnalistică, cuvintele fără echivalent direct în limba română, al căror sens trebuie circumscris prin perifraze sau prin structuri gramaticale specifice.

Fiecare profesor trebuie să fie în stare să estimeze corect obiectivul pe care şi-l propune, în funcţie de caracteristicile cursului şi ale cursanţilor, şi să găsească metoda de a-i convinge de ce se poate face şi trebuie făcut în cadrul dat, spre a împiedica apariţia unei periculoase stări de insa-

tisfacţie, ce duce inevitabil la apatie. Dacă un sportiv japonez se poate antrena doisprezece ani pentru centura neagră, pentru europenii, neobişnuiţi să aştepte atîta timp confirmarea, s-au introdus recompense intermediare, centuri de diferite culori. Tot astfel ar trebui să procedăm şi noi, dacă nu vrem să repetăm experienţa unui profesor ieşean, care eşalonaşe cursul de limba germană de la Universitatea Populară pe cinci sau chiar şapte ani, probabil şi în ideea că nimeni nu rezistă atîta vreme, dar că fiecare se retrage după un timp cu convingerea că n-a învăţat fiindcă n-a perseverat, nu pentru că această limbă n-ar putea fi învăţată.

Nu putem combate această opinie larg răspîndită, decît prezentînd ceea ce se numeşte de obicei nediferenţiat "limba germană" ca un instrument de lucru, nu ca un scop în sine, ca un sistem de sisteme, din care se pot prelua anumite elemente, prin abordări specifice şi adecvate unor scopuri exact circumscrise.

Notă: In legătură cu unele modalităţi de realizare practică a obiectivului descris în acest articol, autorii au luat poziţie, printre altele, în lucrările pe care le-au publicat în volumele:

- Limbaje funcţionale, Institutul Politehnic Iaşi, 1984.
- Simpozionul naţional Predarea limbilor moderne în învăţămîntul superior tehnic, Inst.Politehnic Iaşi, 1980.
- Cercetări teoretice şi aplicative în domeniul filologiei, Secţia a III-a, Didactica limbilor moderne. Limbaje de specialitate. 28-29 octombrie 1982, Universitatea din Galaţi, 1982.
- Lucrările simpozionului de metodică al Facultăţii de Filologie din Iaşi, aprilie 1985.

Scanned with OKEN Scanner

# GRADUL DE COMPATIBILITATE ÎNTRE UNITĂŢILE LINGVISTICE

de

Artemiza TETRARU

0. Ne propunem să prezentăm unul din conceptele de bază ale lingvisticii structurale, cunoscut în limba franceză sub denumirea de la combinatoire - aşa cum apare în diferite definiţii, precum şi implicaţiile sale în predarea limbilor moderne - concept care traduce gradul de compatibilitate al unităţilor lingvistice.

1. Faptul că acest concept stă la baza metodologiei studiilor lingvistice a fost adesea subliniat de structuralişti. Atît pentru structuralismul european cît şi pentru cel american, descrierea faptelor de limbă constă "en une combinatoire à caractère formel (a-sémantique) dont le but est d'aboutir à une classification des faits linguistiques, à une taxinomie des catégories spécifiques de l'idiome considéré" (I, p. 135).

1.1. Conceptul la combinatoire derivă din ars combinatoria a evului mediu. El este considerat de G.W. Leibniz, la începutul secolului al XVIII-lea, drept partea sintetică a logicii.

După A.-J. GREIMAS şi J. COURTÉS (VI, p. 43-44), acest concept de bază al lingvisticii structurale se prezintă asemenea unui calcul matematic (calculul probabilităţilor de ocurenţă a unităţilor în lanţul vorbirii). Acest calcul permite, pe baza construirea, unui număr limitat de elemente simple, a unui mare număr de combinaţii de elemente.

1.2. Combinarea unităţilor simple în unităţi din ce în ce mai complexe se efectuează conform unor restricţii, care sînt diferite de la o limbă la alta. Dicţionarul Lexix precizează că la combinatoire reprezintă l'"ensemble des contraintes linguistiques qui déterminent les combinaisons des éléments constitutifs d'un enoncé" (p. 357).

Una dintre aceste restricţii priveşte ordinea în care unităţile se înlănţuie pentru a constitui un cuvînt, un grup, o frază.

Lingvistica structurală acordă un loc important liniarităţii discursului, dat fiind că mesajul lingvistic se prezintă sub forma unui şir de elemente care se succed în timp şi spaţiu.

Manifestarea lineară a relaţiilor sintagmatice, care poate fi observată în mod direct, ascunde însă o structură ierarhică de constituenţi. Dintre lingviştii care au demonstrat că ordinea structurală a elementelor din frază este diferită de ordinea lor lineară, citãm pe L. HJELMSLEV, La structure fondamentale du langage, şi L. TESNIÈRE, Eléments de syntaxe structurale.

L. HJELMSLEV (VII, p. 197) atrage atenţia asupra faptului că orice proces "est soumis à une règle générale d'ordre des positions [...]. La règle de l'ordre veut que toute unité complexe, par exemple toute phrase ou tout mot, assigne une position précise à ses constituants". Aceasta este ordinea internă a structurii lingvistice, diferită de ordinea lineară în care ea apare în timp şi spaţiu. Ordinea lingvistică internă - arată lingvistul danez - este, ca şi ordinea logică, nu o problemă care să se refere la poziţiile "avant" şi "après" ci mai ales o problemă de compatibilitate şi de condiţionare a unităţilor.

După L. TESNIÈRE (XII, p. 16;18), ordinea structurală a cuvintelor este "celui selon lequel s'établissent les connexions" iar ordinea lineară a lor este "celui d'après lequel les mots viennent se ranger sur la chaîne parlée". Lingvistul francez precizează că, în timpul comunicării, cînd locutorul devine interlocutor şi viceversa "parler une langue, c'est en transformer l'ordre structural en ordre linéaire, et inversement [...] comprendre une langue, c'est en transformer l'ordre linéaire en ordre structural". Toată sintaxa structurală - afirmă L. TESNIÈRE - se bazează pe raporturile existente între ordinea structurală şi ordinea lineară (cf. p. 19). L. TESNIÈRE pune în evidenţă ordinea structurală a cuvintelor, ierarhia conexiunilor existente în frază cu ajutorul reprezentărilor grafice - stemmas - prin care el anticipă arborii gramaticii generativ-transformaţionale.

Ordinea lineară a elementelor, care caracterizează orice frază pronunţată de locutor şi auzită de interlocutor, constituie o sursă de dificultăţi pentru românii care învaţă franceza, deoarece această ordine este în general fixă în franceză şi liberă în română. Modificînd ordinea cuvintelor din fraza românească Petru îl loveşte pe Pavel, obţinem varianta stilistică Pe Pavel îl loveşte Petru. În schimb, frazele Pierre frappe Paul şi Paul frappe Pierre, din franceză, se opun prin conţinutul lor se-

mantic diferit. Totuşi afirmaţia cu privire la ordinea liberă a cuvintelor din limba română trebuie interpretată cu anumite rezerve. In fraza citată, de pildă, pronumele personal cu rol de complement nu poate fi deplasat, el trebuie să preceadă verbul (*îl loveşte*). Pe de altă parte, ordinea fixă a elementelor din fraza franceză cunoaşte şi ea excepţii: anumite complemente îşi pot schimba locul în frază, fără a antrena schimbări semantice: *Pierre est arrivé hier*; *Hier, Pierre est arrivé*.

1.3. Pentru B. POTTIER (X, p. 321), *la combinatoire* înseamnă l'"étude des conditions et des conséquences de la cooccurrence d'éléments".

Limba, ca mijloc de comunicare, le apare atît locutorului cît şi interlocutorului nu numai ca un sistem de restricţii ci şi ca unul de opoziţii sau de alegeri, de selectări (cf. I, p. 139). Alegerea, selectarea, pe care o efectuează locutorul într-o categorie paradigmatică, nu este independentă ci antrenează în mod automat alegeri obligatorii în alte paradigme. Rezultă de aici că prezenţa anumitor unităţi într-un enunţ este cerută de prezenţa altor unităţi. În fraza *Cette grande maison est belle*, substantivul *maison* necesită folosirea a trei mărci discontinue ale genului feminin, exprimate prin trei morfeme diferite: [sɛt], [d], [bɛl], în codul vorbit şi *cette*, *-e*, *belle*, în codul scris. Selectarea substantivului *maison* (şi nu *immeuble* sau *bâtiment*) îl obligă pe locutor să folosească termenul marcat al opoziţiei binare masculin/feminin şi în clasa determinanţilor nominali. Apariţia celor trei morfeme de feminin, în această frază, este posibilă numai datorită prezenţei substantivului *maison*. Aceste mărci constituie o manifestare a fenomenului de *redundanţă*, fenomen care înlesneşte înţelegerea mesajului de către interlocutor (se presupune că acesta efectuează, la rîndul lui, aceleaşi selecţii în categoriile paradigmatice).

Remarcăm, în legătură cu exemplul citat, dificultăţile pe care le întîmpină românii în însuşirea mărcilor diferite din cele două coduri ale limbii franceze (aceste dificultăţi se explică prin aceea că, pentru limba noastră, scrierea fonologică reprezintă codul vorbit).

1.4. R. GALISSON şi D. COSTE (V, p. 102) definesc acest concept, din punct de vedere sintactic: "réseau de rapports de compatibilité (ou d'incompatibilité) entre certaines unités ou certaines classes d'unités linguistiques, qui rend possible (ou

impossible) leur mise en relation syntaxique". Din punct de vedere semantic, conceptul în discuţie are în vedere l'"organisation des relations sémantiques à l'intérieur d'une unité linguistique (morphème, mot, ..., énoncé)". Pentru a calcula sensul global al unui enunţ, trebuie să cunoaştem, pe de o parte, "le sens des unités significatives (mots ou morphèmes) qui y apparaissent" şi, pe de altă parte, "les relations syntaxiques qui les unissent" (IV, p. 338). Aşadar, punctul de vedere semantic nu este o reinterpretare a celui sintactic, dimpotrivă, pentru a putea combina elementele în lanţul vorbirii, locutorul trebuie să observe şi o serie de restricţii de ordin semantic.

Enunţul Pierre pense comportă două unităţi compatibile, deoarece verbul penser implică un subiect exprimat printr-un substantiv [+ uman]; altfel spus, folosirea acestui verb este condiţionată de prezenţa în frază a unui substantiv [+ uman] cu funcţia de subiect. Fraza *La table pense, deşi corectă din punct de vedere gramatical, este inacceptabilă, cele două unităţi fiind incompatibile: subiectul este exprimat printr-un substantiv cu trăsătura distinctivă [- uman]. Fraza Les animaux pensent nu poate fi interpretată decît metaforic. Combinarea elementelor în lanţul vorbirii presupune deci o strînsă legătură între restricţiile sintactice şi cele semantice. "En linguistique structurale, on dit que deux termes sont incompatibles dans une phrase quand leur combinaison en un constituant supérieur n'est pas interprétable sémantiquement ou que cette combinaison est sémantiquement anomale." (II, p. 254).

1.5. Combinarea elementelor în lanţul vorbirii presupune condiţionarea reciprocă a sintagmaticului şi a paradigmaticului.

In explicarea restricţiilor pe care trebuie să le respecte locutorul, pentru a construi enunţuri corecte, trebuie să se ţină seama în mod simultan de aceste două tipuri de raporturi căci fiecare unitate lingvistică prezintă în acelaşi timp două proprietăţi:

- aceea de a se combina cu alte unităţi pentru a alcătui cuvinte, sintagme, fraze - funcţia combinatorie;

- aceea de a se opune altor unităţi pe care le exclude pentru a putea să apară în lanţul vorbit - funcţia distinctivă sau opozitivă.

Fiecare enunţ pronunţat de locutor şi auzit de interlocutor implică prezenţa simultană a celor două tipuri de raporturi: sin-

tagmatice şi paradigmatice. După B. POTTIER (IX, p. 412) "les choix paradigmatiques successifs engendrent l'axe syntagmatique". Diferitele selectări paradigmatice sînt dictate de scopul pe care locutorul îl urmăreşte în conversaţie, de natura experienţei pe care vrea s-o comunice. Cele patru unităţi din fraza Cette maison semble finie se află în relaţii sintagmatice unele cu altele, dar, în acelaşi timp, fiecare din ele întreţine corelaţii cu unităţi din aceeaşi paradigmă, unităţi care ar fi putut apărea în enunţ:

| | | | |
|---|---|---|---|
| cette | maison | semble | finie |
| la | villa | est | terminée |
| notre | résidence | paraît | achevée |

Aşadar, sensul fiecărei unităţi este controlat de existenţa altor unităţi care îi limitează sfera de întrebuinţare şi pe care locutorul, conştient sau nu, trebuie să le înlăture pentru a spune ce are de spus (cf. VIII, p. 198). Exerciţiile structurale se sprijină, în mare măsură, pe existenţa celor două tipuri de raporturi.

2. Conceptul la combinatoire are aplicaţii largi în practica predării şi învăţării limbilor moderne - a francezei, în ocurenţă - dat fiind că a vorbi o limbă înseamnă a fi capabil de a înţelege frazele construite în această limbă şi de a enunţa altele în conformitate cu regulile impuse de sistemul lingvistic respectiv. Metodologia predării limbilor moderne se bazează pe principiul structuralist conform căruia limba este un sistem imanent, un tot organizat, în care fiecare unitate se defineşte prin funcţiile sale: corelaţii paradigmatice şi relaţii sintagmatice. Predarea vocabularului şi a faptelor de gramatică în enunţuri, acolo unde le este locul şi unde ele se realizează în mod normal (cf. XI, p. 14) - şi nu în mod izolat - răspunde exigenţelor metodei combinatorii a gramaticii structurale, după care trebuie: (1) să se ia în consideraţie numai contextele în care apar unităţile; (2) să se urmărească restricţiile la care sînt supuse unităţile în lanţul vorbirii (cf. II, p. 94). Restricţiile impuse de metoda combinatorie trebuie să-l conducă pe profesorul de franceză, limbă străină, să dezvolte la elevii săi capacitatea de a înţelege şi de a construi enunţuri în număr nelimitat.

BIBLIOGRAFIE

I. CORNEILLE, JEAN-PIERRE, La linguistique structurale. Sa portée, ses limites, Coll. "Langue et langage", Larousse, Paris, 1976.

II. DUBOIS, JEAN et alii, Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, 1973.

III. DUBOIS, JEAN et alii, Larousse de la langue française. Lexis, Larousse, Paris, 1977.

IV. DUCROT, OSWALD et TODOROV, TZVETAN, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions du Seuil, Paris, 1972.

V. GALISSON, ROBERT et COSTE, DANIEL, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.

VI. GREIMAS, AIGIRDAS-JULIEN et COURTÉS, JOSEPH, Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Coll. "Langue Linguistique Communication", Hachette, Paris, 1979.

VII. HJELMSLEV, LOUIS, Prolégomènes à une théorie du langage, Nouvelle édition traduite du danois par Una Canger avec la collaboration d'Annick Wewer, suivi de La structure fondamentale du langage, traduit de l'anglais par Anne-Marie Léonard, Coll. "Arguments", Les Editions de Minuit, Paris, 1971.

VIII. MARTINET, ANDRÉ, Eléments de linguistique générale, Coll. "$U_2$", Armand Colin, Paris, 1967.

IX. POTTIER, BERNARD et alii, Le langage, Coll. "Les Dictionnaires du savoir moderne", Centre d'Etude et de Promotion de La Lecture, Paris, 1973.

X. POTTIER, BERNARD, Linguistique générale. Théorie et description, Klincksieck, Paris, 1974.

XI. RÉQUÉDAT, FRANÇOIS, Les exercices structuraux, Coll. "Le français dans le monde / B.E.L.C.", Librairies Hachette et Larousse, Paris, 1973.

XII. TESNIÈRE, LUCIEN, Eléments de syntaxe structurale, Deuxième édition revue et corrigée, Nouveau Tirage, Klincksieck, Paris, 1969.

# INTERFERENȚA LINGVISTICĂ ÎN SFERA CATEGORIEI FUNCȚIONAL-SEMANTICE A TEMPORALITĂȚII
## - IMPLICAȚII METODOLOGICE -

de

Aneta ADAMOVICI

În metodica predării limbilor moderne problema transferului lingvistic este pe larg abordată.Totuşi nu s-a stabilit cu precizie dacă elementele comune ambelor limbi sau legea psihologică a generalizării constituie cauza generală a transferului categoriilor gramaticale şi a deprinderilor din limba maternă în limba străină.

Variantă a transferului,interferenţa frînează procesul însuşirii concrete a celei de-a doua limbi.

Cercetările lingvistice au avut mai întîi un caracter contrastiv; analiza elemențelor sistemului limbii ruse în contrast cu echivalentele lor din sistemul limbii române (materne) trebuia să reliefeze"punctele vulnerabile" în care se manifestă cu putere influenţa negativă a limbii materne. Concluziile acestor cercetări - referitoare atît la tipologia,cît şi la ierarhia greşelilor de limbă - nu luau în considerare şi factorii psihologici sau didactici care să definească întreg diapazonul transferului lingvistic.

Ultimele cercetări analizează interferenţa nu numai în plan lingvistic,ci şi în plan psihologic şi didactic; altfel spus,alături de specificul limbii materne şi al celei studiate,se mai au în vedere aptitudinile elevilor,motivaţia şi condiţiile în care are loc procesul învăţării.O asemenea abordare a atras după sine şi o anumită evoluţie a opiniilor privind natura greşelilor şi cauzele apariţiei lor.Tipologia greşelilor are în vedere nu numai particularităţile unui anumit sistem lingvistic,dar şi felul priceperilor şi deprinderilor,etapa de învăţare,mijloacele de formulare a unui enunţ;şi de asemenea orizontul tematic în limitele căruia a fost făcută greşeala respectivă.

Drept criteriu al greşelilor interferenţiale,se consideră nu numai anumite norme lingvistice,ci şi gradul de

încăleare a procesului comunicării.Se confirmă şi aici ideea lui L.V.Scerba că succesul învăţării unei limbi depinde de scopul predării ei,de rolul limbii studiate în viaţa elevului.

A-ţi însuşi o limbă modernă nu înseamnă şi a o stăpîni; competenţa lingvistică(cunoaşterea limbii,a sistemului ei,a legităţilor funcţionării unităţilor lingvistice în vorbire) este o condiţie necesară,dar poate deveni un instrument inutil,dacă nu se ajunge la competenţa de comunicare.De aici rezultă obligaţia profesorului ca,atît în oră cît şi în afara ei,să formeze la elevi nevoia de a acţiona în limba străină - adică de a vorbi,a asculta,a citi,a scrie. Profesorul trebuie să dea dovadă de o largă înţelegere a motivaţiei învăţării.In formarea motivaţiei avem,ca profesori, o mare datorie faţă de elevi.Elevul modern este înconjurat de o multitudine de fenomene care,pe cît de mult îl interesează,pe atît îl şi distrag de la studierea unei limbi străine.Profesorul trebuie"să lupte" pentru elev şi va ieşi victorios dacă va folosi acele mijloace care să afecteze profund personalitatea elevului,cu pretenţiile sale ca individ, cu idealurile sale,şi care să aibă în vedere contextul larg al funcţionării limbii ruse în lumea contemporană.

Revenind la interferenţă,amintim că în procesul didactic,mai ales în etapa incipientă a învăţării limbii moderne,prevenirea greşelilor este mai importantă decît înlăturarea lor.Greşelile interferenţiale pot fi prevenite prin exerciţii care să pună în contrast fenomenele de interferenţă ale limbii străine cu limba maternă,prin utilizarea comentariului lingvistic şi însuşirea lui conştientă de către elevi,prin reproducerea orală,iterativă,a unor texte conform cu realitatea,prin exerciţiile de retroversiune,toate acestea îmbinate cu elemente distractive,de joc,de dialog dirijat şi cu alte mijloace care să menţină atenţia şi interesul elevilor.Aceştia nu sînt,cum observă E.I.Passov, "lingvişti înnăscuţi şi deci nu pot să se delecteze cu studiul paradigmelor,să admire variantele terminaţiilor sau să

citească un dicţionar în locul unui roman de aventuri" (II,p.59).

În accepţia modernă,limba se prezintă ca un studiu al categoriilor funcţional-semantice,sistem în care,alături de aspectualitate,tranzitivitate,determinare, este inclusă şi temporalitatea.Abordarea funcţional-semantică a categoriilor gramaticale înseamnă luarea în considerare atît a mijloacelor gramaticale,cît şi a altor mijloace - lexicale,contextuale,sintactice,pentru exprimarea sensului respectiv.Temporalitatea în limbile rusă şi română se exprimă cu ajutorul formelor verbale gramaticalizate:

čitaiu = citesc,
čital = am citit,
budu čitati = voi citi,

şi cu ajutorul formelor negramaticalizate :

- adverbe de timp :
  včera = ieri,
  utrom = dimineaţa,
  vesnoi = primăvara.
- substantive ce denumesc perioade de timp ;
  čas = oră; den' = zi ; ponedelnic = luni ;
- propoziţii subordonate cu sens temporal: Kogda mî vozvraşcealis'domoi,şeol dojd' = cînd ne întorceam acasă,ploua ;
- substantive care capătă sens temporal în context = V lesu oni peli = în pădure ei cîntau ;
- gerunzii cu valoare temporală contextuală:
  Guleea v parke ,
  oni rozgovarivali = plimbîndu-se prin parc,
  ei discutau (I,pp.14-15).

Deosebiri între cele două limbi există în toate seriile de exprimare a timpului.Ne vom opri asupra folosirii construcţiilor cu determinativul "kajdîi" - fiecare,scoţînd în evidenţă cîteva situaţii specifice care duc la greşeli tipice.In practica predării limbii ruse întîlnim aceste construcţii mai ales în anul III de studiu şi

în anul IV(la predarea aspectului verbal).Ca sens,determinativul"kajdîi"arată repetarea acţiunii în perioada de timp denumită de substantive:

kajduiu noć = în fiecare noapte,

kajduiu minutu = în fiecare minut,etc.

Comună ambelor limbi este întrebuinţarea specifică în construcţii temporale cu acuzativul.Interferenţa are loc datorită faptului că în limba română este obligatorie folosirea prepoziţiei,în timp ce în limba rusă cuvîntul se foloseşte în construcţii neprepoziţionale :

kajdîi veđer smotriu televizor = în fiecare seară mă uit la televizor .

Sub influenţa limbii materne elevii au tendinţa de a folosi prepoziţia şi în limba rusă;

*V kajdîi vecer.

Specificitatea acestei construcţii iese în evidenţă şi prin comparaţie cu alte construcţii temporale din limba rusă: kajdîi den = în fiecare zi, V pervîi den = în prima zi, V etot den = în această zi.

Ex.: Kajdoe utro ia vstaiu v 7 časov,no v eto utro ia vstala v 9 časov = In fiecare dimineaţă mă scol la ora 7,dar în această dimineaţă m-am sculat la ora 9.

Pornind de la aceste exemple se poate atrage atenţia asupra folosirii prepoziţiei în limba română şi a nefolosirii ei în limba rusă.

BIBLIOGRAFIE

I. Lozbă,M,, Prelegeri de filologie slavă,Iaşi,1984

II. Passov,E.,I., Osnovî metodiki obućenija inostrannîm jazîkam.Moskva,Izdatel'stvo "Ruskij jazîk",1977

III. Russkij Jazik za rubejom, vol.V.1986

# INTERFERENȚE LINGVISTICE ȘI SPIRITUALE

de Valeriu Bălteanu

Nu de puține ori recitirea unor opere literare bine cunoscute devine un fericit prilej de reflecție. Vă propunem un scurt fragment din capodopera sadoveniană "Baltagul" :

"Gheorghiță era numele care plăcuse Vitoriei,căci era numele cel adevărat și tainic al lui Nechifor Lipan. Acest nume i-l rostiseră preotul și nănașii la sfîntul botez,cînd îl luminaseră cu aghiazmă și cu mir întru credința cea adevărată. Însă într-al patrulea an al vieții se îmbolnăvise de hidropică și atîta slăbise încît au fost poftiți preoții de i-au făcut sfintele maslu. Atuncea, după maslu a venit și țiganca cea bătrînă a lui Lazăr Cobzaru și maică-sa i l-a vîndut pe fereastră luînd preț pe el un bănuț de aramă. Primindu-l de la mama lui Cobzăriță i-a suflat pe frunte descîntînd și i-a schimbat numele ca să nu-l mai cunoască bolile și moartea.De atuncea i-a rămas numele Nechifor dar cînd n-o auzea și erau singuri,Vitoria îi zicea cu un anumit glas tot Gheorghiță." (I,12)

Să încercăm să stabilim cîteva elemente esențiale ale fragmentului în discuție:

1)Schimbarea numelui eroului
2)Cauza schimbării numelui
3)Scopul schimbării numelui
4)Timpul
5)Lipsa ritualului religios pentru schimbarea numelui
6)Vinderea simbolică a copilului
7)Practicarea descîntecelor
8)Participanții la acțiunea de schimbare a numelui
9)Numele inițial era folosit doar de Viteria

Cele prezentate de Sadoveanu nu reprezintă un fenomen singular în literatura română. Iată și un scurt fragment din

"Povestea lui Stan Păţitul" de Ion Creangă:

"-Tot Stan mă cheamă,dar de la o boală ce am avut cînd eram mic,mi-au schimbat numele din Stan în Ipate şi de atunci am rămas cu două nume." (II,79)

Este evident că ambele fragmente au în vedere acelaşi fenomen, pe urmele căruia vom încerca să păşim pentru a descifra semnificaţia lui.

Calea de urmat ne-a fost sugerată de unele observaţii ale criticului M.Apostolescu ,care referindu-se la eroul lui Creangă se opreşte în treacăt şi asupra numelui acestuia:

"Ipate,nume neobişnuit cu care sînt botezaţi a doua oară cei bolnavi pentru ca boala să nu-i găsească." (III,59)

Criticul menţionat face apoi o observaţie extrem de utilă pentru cercetarea noastră:

"Creangă va fi luat această practică(a schimbării numelui -n.n.) din superstiţiile satului cu siguranţă." (III,59)

Tocmai depistarea acestor credinţe,superstiţii,care să ne ducă mai aproape de izvoarele pe care le cunoscuseră cei doi mari scriitori a constituit pasul următor.

Cercetarea unui mare număr de credinţe populare ne-a permis depistarea unor elemente capabile să contribuie la luminarea problemei în discuţie.Menţionăm aceste credinţe:

"Poporul crede că dacă dă unui greu bolnav alt nume decît are el din botez ,acela se va însănătoşi."

"Copiii cărora li se schimbă numele cresc uşor şi nu de îmbolnăvesc lesne."

"Dacă la vreo nevastă mor copiii,le strămută numele în lup,ura la cei rămaşi ca să fie trainici." (IV,)

Consultarea studiilor cu caracter etnologic privitoare la credinţele menţionate,ne-a permis pătrunderea mai profundă în esenţa fenomenului studiat,fenomen care dovedeşte a fi la origine un străvechi ritual,ce a rezistat valurilor vremii.

Extrem de interesante se dovedesc modalităţile de realizare ale ritualului:

-trecerea copilului printr-un tunel de pămînt

-copilul este trecut pe fereastră sau printr-o spărtură a zidului.

-practicarea acestui ritual de către o femeie,căreia îi trăiau toţi copiii.

-practicarea ritualului de către un trecător sau o cerşetoare
-naşterea simbolică a copilului prin introducerea lui pe gura iei şi scoaterea lui pe la poala iei.
-adăogarea la numele copilului numelui Lupu pentru băieţi şi Lupa pentru fete.

Faptele prezentate ne arată că avem în faţă un fenomen cu majore implicaţii de ordin spiritual.Acest ritual al schimbării numelui are la bază credinţa arhaică în puterea magică a cuvîntului.Cîteva observaţii de ordin gnoseologic se impun:
-persistenţa în timp a acestui ritual.Majoritatea cercetătorilor consideră că acest ritual a fost transmis de la populaţia autohtonă,dacă. Astfel I.H.Crişan arată că "anumite animale au avut un rol important în credinţele geto-dacilor" şi menţionează în continuare ,ca urme ale acestor credinţe,adăogarea la numele de botez pe cel de Lupu pentru băieţi şi Lupa pentru fete,în cazul copiilor care sufereau de o boală grea. (VI,444)
-existenţa unui ritual asemănător la slavii răsăriteni. Informaţiile pe care le avem cu privire la ritualul slav ne permit să definim principalele sale elemente constitutive:
-schimbarea numelui copilului pentru a fi apărat de boli
-participanţii la ritual: părinţii,un trecător
-copilul este vîndut simbolic
-se dădeau nume care în concepţia arhaică trebuiau să sperie spiritele malefice. (V,125)

Credem că atît ritualul slav cît şi cel dacic au o bază comună indo-europeană,bază formată pornind de la modul de funcţionare a gîndirii arhaice.
-existenţa unui alt sistem de denominaţie personală,diferit de cel religios. Chiar dacă nu cunoaştem toate elementele specifice fenomenului studiat,putem considera că acesta reprezintă un alt tip de denominaţie personală,sistem anterior celui creştin şi care era folosit în situaţii bine definite. Menţionăm cîteva din caracteristicile acestui sistem denominativ:
-un inventar propriu de nume
-un pronunţat marcaj temporal(în copilărie)
-un scop bine definit-protejarea de boli
-realizarea în cadrul unui ritual specific
-participanţi precis definiţi

Faptul că acest sistem de denominaţie personală îl înlocuia în

unele momente pe cel creştin este datorat factorilor de ordin spiritual,care dovedesc în această situaţie o puternică presiune asupra limbajului.

Comentarii lingvistice

Ritualul schimbării numelui prezintă şi o serie de interesante implicaţii de ordin lingvistic:

-magia verbală ca manifestare a mentalităţii arhaice. Pentru mentalitatea arhaică numele era identificat cu persoana care îl purta,iar cunoaşterea acestui nume echivala cu posibilitatea de a acţiona asupra persoanei respective; cunoaşterea numelui de către spiritele malefice era socotită primejdioasă, singura şansă era schimbarea numelui.

-reacţii lingvistice la presiunea factorilor spirituali. Studierea raporturilor mentalitate-limbaj relevă o serie de semnificative reacţii ale mecanismelor limbii la presiunile de ordin spiritual. În lucrarea noastră "Mentalitate şi limbaj" am menţionat câteva din aceste reacţii:

-eliminarea unor cuvinte din limbă

-apariţia de cuvinte noi

-creşterea frecvenţei de utilizare a unor categorii de cuvinte.

-modificarea formală a unor cuvinte

-apariţia diminutivelor "flatante"

-dezvoltarea unor serii sinonimice specifice

-apariţia unor expresii idiomatice ,având ca suport lexical substituite ale cuvintelor supuse tabuării.

Credem că fenomenul cercetat de noi are ca urmare lingvistică utilizarea ca antroponime a unor cuvinte care în mod normal nu ar fi fost folosite astfel.

-caracteristicile inventarului de nume folosit. Simpla menţionare a numelor care erau mai mult folosite în cadrul ritualului schimbării numelui ne poate da sugestii interesante pentru înţelegerea a însăşi mentalităţii care a stat la baza fenomenului studiat. Astfel erau folosite nume cum ar fi: Lupu,Lupa, Urşu,Grozav,Rău,Crîncen,Lupeiu,Ipate,Urîtul,Urîta etc. După părerea generală aceste nume ,considerate drept nume "rele" aveau scopul de a speria spiritele malefice. Interesant este şi inventarul de nume folosit în cadrul ritualului sla-

vilor răsăriteni: Nekljud, Nevzor, Darovoj, Nenas, Nesvoj, Najden Podkidîs etc.

Cuvintele Nekljud,Nevzor sînt formate de la rădăcini care sînt purtătoare ale sensului "urît". Cuvintele Darovoj(cel dăruit), Nenas,Nesvoj (cel care nu este al nostru) ,Najden(cel găsit), Podkidîs(cel părăsit) atrag atenţia asupra unor etape ale ritualului şi confirmă concluziile trase pe teren românesc.

-implicaţiile spirituale ale numelor Lupu,Ursu. Numele menţionate nu au corespondent în cadrul ritualului slav,ceea ce ne face să credem că ele ascund şi alte semnificaţii.

Una din credinţele româneşti folosirea în cadrul ritualului doar a acestor nume:

"Dacă la vrea nevastă mor copii,le strămută numele în lup,urs la cei rămaşi,ca să fie trainici"

Utilizarea acestor nume în cadrul ritualului a dus la o serie de ipoteze:

-ar fi vorba de a păzi copiii tocmai de aceste animale.

-asocierea acestor nume cu calităţile deosebite ale animalelor în discuţie.

-ar fi urme ale unor credinţe străvechi despre lup şi urs.

Se pare că în timp s-a produs o sinteză a urmelor cultice şi a observaţiilor asupra naturii. Cert este că la popoarele indo-europene lupul şi ursul s-au bucurat de un cult aparte. In privinţa lupului putem menţiona o serie de elemente care atrag atenţia asupra valorii sale simbolice deosebite:

-tabuarea numelui lupului (şi pe teritoriul românesc)

-folosirea în magia medicală a unor părţi din corpul lupului.

-prezenţa sa masivă şi în toponimie

La cele de mai sus putem adăoga şi observaţiile lui Mircea Eliade cu privire la simbolismul lupului pentru populaţia autohtonă.

Ursul a lăsat şi el urme persistente în credinţele românesti :

-ceremonii populare cu măşti de lup şi de urs

-părul de urs era folosit în medicina populară

-o sărbătoare populară consacrată ursului -Martinii

-datina numită "jocul ursului de paie"

R.Vulcănescu observa "românii consideră ursul un animal sfînt"(VII) DE menţionat şi faptul că la popoarele slave a existat un cult al ursului,confirmat printre altele şi de pierderea numelui originar şi înlocuirea lui cu cuvîntul "medved'" care înseamnă "celcare

ae hrăneşte cu miere de albine." (VIII,196)

Credem că în urma faptelor menţionate, prezenţa numelor Lupu, Ursu în onomastica românească nu mai apare ca o surpriză.

Concluzii

Prin rezultatele sale prezenta cercetare se înscrie pe linia preocupărilor noastre cu privire la relaţia dintre mentalitate şi limbaj; în plus ,ea sob doreşte a fi o pledoarie pentru descifrarea ,în spirit interdisciplinar a acelor nestemate ascunse printre rînduri şi pe lîngă care trecem deseori fără a bănui că ele ne pot ajuta să ne cunoaştem mai profund propria spiritualitate.

## B I B L I O G R A F I E

I) M.Sadoveanu, "Baltagul", Bucureşti, Ed, Minerva, 1975

II) I.Creangă, "Poveşti,povestiri,amintiri" Bucureşti, 1981

III) M.Apostolescu, "Ion Creangă între marii povestitori ai lumii", Bucureşti, 1978

IV) A.Gorovei, "Credinţe şi superstiţii ale poporului român"

V) După revista "Russkaja rec'" 5/1976

VI) I.H.Crişan, "Spiritualitatea geto-dacilor", Bucureşti, 1986

VII) R.Vulcănescu, "Mitologie românească", Bucureşti, 1986

VIII) N.M.Sanskij, T.M.Sanskaja, V.V.Ivanov, "Kratkij etimologhiceskij slovar'", Moskva, 1961

# DIFICULTATI LEGATE DE FOLOSIREA TESTELOR PRAGMATICE

de

Anca CEHAN

Testele pragmatice au apărut ca reacţie la aplicarea abuzivă a testelor discrete şi, deşi cele două tipuri de teste nu sînt întotdeauna diferite ca aplicare practică, bazele teoretice ale acestor două metode de testare diferă substanţial. In timp ce testele discrete se concentrează fie asupra unei singure componente gramaticale, fie asupra unui unic aspect al unei capacităţi, testele pragmatice restabilesc integritatea limbii şi presupun capacitatea de a folosi diverse aspecte în acelaşi timp. Testele pragmatice măsoară capacitatea de a folosi sunete, silabe, cuvinte, expresii, intonaţii, propoziţii în contextele comunicării normale sau în contexte care oglindesc fidel folosirea obişnuită a limbii. Ele sînt singura soluţie de testare a capacităţilor de limbă, cînd vrem să aflăm cît de bine poate folosi elevul elementele unei limbi în contexte de comunicare reală.

John W.Oller, Jr. defineşte testul pragmatic ca fiind "orice procedeu sau sarcina impusă elevului care îl obligă pe acesta să prelucreze secvenţele unei limbi în conformitate cu restricţiile contextuale normale ale acelei limbi, şi care îl obligă să asocieze secvenţele de elemente lingvistice contextului extralingvistic prin intermediul proiecţiilor pragmatice". (III, p.38).

Pentru ca un test să poată fi numit pragmatic, el trebuie să pună în joc sistemul gramatical al elevului ("expectancy grammar"). Acest lucru presupune prelucrarea secvenţelor de limbă supuse restricţiilor contextuale de moment. In plus, secvenţele lingvistice trebuie să fie asociate în mod corect contextelor extralingvistice.

După unii autori, criteriul final de validitate a testelor de limbi străine constă în modul în care acestea reflectă ce s-a predat sau nu la orele respective. Acest criteriu este însă discutabil. Majoritatea activităţii de predare în orele de limbi străine nu vizează de fapt comunicarea. Ca urmare, puţini elevi sînt în stare să treacă drept vorbitori nativi ai limbii pe care au învăţat-o. Cei care vorbesc fluent o limbă străină şi-au su-

plimentat experienţa din clasă şi şi-au creat propriile lor manuale. Nu este deci suficient să pretindem testelor de limbă să măsoare doar ceea ce prevede programa; ar fi destul numai în cazul în care programa ar produce ceea ce îşi propune. Prin urmare, ar trebui să existe un criteriu de validitate mai profund, atît pentru teste, cît şi pentru manuale. Dacă scopul programei este de a face elevii să comunice într-o limbă străină, criteriul succesului este în ce măsură elevii pot comunica în limba străină învăţată în şcoală, după absolvire. Astfel, validitatea testelor ar trebui calculată în funcţie de capacităţile, performanţele, abilităţile urmărite de programă. Şi totuşi, ultimul criteriu de validitate nu poate fi programa, pentru că şi programa trebuie validată. Criteriul ultim ar trebui să fie ce fac vorbitorii nativi atunci cînd folosesc limba în scopul comunicării, sub toate aspectele ei. Deci, dacă o sarcină propusă de un test nu necesită prelucrare şi punerea în relaţie a discursului cu contexte din afara formelor lingvistice în sine, atunci sarcina nu poate fi considerată un adevărat test de limbă.

Solicitînd o diversitate de capacităţi, deşi ele se axează în special pe un anumit aspect (de exemplu, dictarea pare a solicita în mai mare măsură scrisul iar interviul oral - înţelegerea), testele pragmatice valide dovedesc un grad înalt de încredere (consistenţă internă) şi corelaţie (între teste).

Corelaţia (a două teste) este măsura tendinţei rezultatelor unui grup examinat printr-un anume test de a devia de la medie în acelaşi sens şi în aceeaşi măsură ca şi rezultatele aceluiaşi grup, examinat printr-un alt test. Dacă, să zicem, elevii obţin rezultate bune la un test lacunar şi la fel de bune la un test de înţelegere, sau rezultate slabe la un test de citire şi tot slabe la unul de dictare, înseamnă că cele două tipuri de teste sînt corelate pozitiv.

Pentru a obţine "coeficientul de corelaţie" se calculează:

1. Deviaţia standard a fiecărui test ($\sigma$), ca rădăcină pătrată a varianţei. Se calculează valoarea medie aritmetică a rezultatelor (suma notelor împărţită la numărul de elevi) şi deviaţiile fiecărui rezultat de la medie. Apoi se calculează varianţa, ca rădăcină pătrată a sumei pătratelor deviaţiilor împărţite la numărul de rezultate minus unu. Varianţa, ca şi deviaţia standard, arată în ce măsură rezultatele diferă de va-

loarea medie.

2. Pentru fiecare elev, deviaţiile de la medie la primul şi la al doilea test se înmulţesc; apoi se sumează rezultatele acestor produse pentru toţi elevii.

3. Coeficientul de corelaţie se obţine împărţind suma de la punctul 2. la rezultatul produsului dintre: deviaţia standard a primului test cu deviaţia standard a celui de al doilea şi cu numărul de elevi minus unu.

Matematic, pentru două teste "a" şi "b", date de "N" elevi, care au obţinut notele Va1, Va2, ..., VaN, respectiv Vb1, Vb2, ..., VbN, valorile de mai sus se calculează cu relaţiile:

- valorile medii: $Vma = (\Sigma Vao)/N$; $Vmb\ P\ (\Sigma Vbi)/N$;
- deviaţiile standard: $\sigma a = \sqrt{[\Sigma(Vai-Vma)]/(N-1)}$;
  $\sigma b = \sqrt{[\Sigma(Vbi-Vma)]/(N-1)}$;
- coeficientul de corelaţie între testele "a" şi "b";

$Cab = [\Sigma(Vai-Vma)\cdot(Vbi-Vmb)]/[\sigma a\cdot\sigma b\cdot(N-1)]$.

Sumele ($\Sigma$) se extind de la i=1 la i=N.

Testele prezintă încredere cînd se realizează corelaţii mari, peste 0,95. In acest caz, înseamnă că testele au acoperit aceeaşi sferă şi că rezultatele unuia sînt aproape identice cu ale celuilalt, cu margini de eroare mici, că ele cuantifică ceea ce sînt menite să evalueze şi că sînt deci valide.

Corelaţiile mai scăzute furnizează mai puţine informaţii. Un coeficient de corelaţie mic poate rezulta din faptul că unul din teste este prea uşor sau prea dificil; mai poate indica lipsa de validitate a unuia sau a ambelor teste, faptul că unul sau ambele teste nu prezintă încredere. Un coeficient de corelaţie de 0,85 ... 0,90 între două teste care par foarte diferite pune în evidenţă faptul că ele sondează cu precădere aceeaşi capacitate sau abilitate.

Corelaţia dintre două teste trebuie interpretată ca un indiciu al consistenţei interne numai dacă cele două teste sînt forme diferite ale aceleiaşi metode de testare sau eventual, ale aceluiaşi procedeu. Totuşi, dacă cele două teste sînt considerate diferite, corelaţia dintre ele trebuie privită doar ca un indiciu al validităţii lor.

Ipoteza că corelaţia este un indiciu al redundanţei şi că în consecinţă s-ar putea renunţa la unele teste constituie o eroare de fond în definirea consistenţei interne şi a validităţii.

conceput notarea la clasa a XII-a ca pe o unitate de trei teste: a - gramatică (testată prin traducere); b - exprimare orală(testată prin interviu oral); c -înţelegerea unui text (testată prin text cu omisiuni). Am obţinut valorile medii: Vma=8,91; Vmb=8,5; Vmc=8,0; deviaţiile standard: a=1,18; b=1,23; c=1,64; coeficienţii de corelaţie: Cab=0,77; Cac=0,84; Cbc=0,78.

Se constată corelaţii mai scăzute cu testul "b", interviul oral, rezultat explicabil parţial prin gradul mai mare de subiectivitate al profesorului la acordarea notelor cît şi prin faptul că acest test s-a extins pe mai multe ore; testele scrise sînt mult mai bine corelate.

In cazul unor teste care necesită îndeplinirea unor sarcini diferite, a interpreta corelaţia dintre ele numai ca un indiciu de încredere, ar însemna să se considere sarcinile identice deşi ele nu sînt astfel şi să se ignore posibilitatea ca sarcini foarte diferite să prezinte aspecte strîns înrudite. In problema însuşirii limbilor străine, teste diferite sînt strîns corelate, deoarece toate sînt mijloace de a diagnostica eficienţa însuşirii sistemului gramatical, a reţelei cognitive a limbii. Reţeaua cognitivă în formare este factorul care explică variantele testelor. Bolinger afirmă că "în lexic există o cantitate importantă de detalii gramaticale care urmează a fi puse în evidenţă, aşa încît în momentul în care vom face acest lucru, nu vom mai putea vorbi despre gramatică şi lexic ca despre două lucruri diferite" (I, p.229).

A cunoaşte un cuvînt înseamnă a şti să-l foloseşti într-un context care este obiectul unor constrîngeri sintactice. Este deci imposibilă testarea vocabularului independent de constrîngerile care guvernează relaţiile din interiorul discursului. Validitatea testelor de însuşire a limbilor străine este determinată de sesizarea într-o măsură mai mare sau mai mică, eventual de ignorarea competenţei lingvistice. Cu cît sînt mai mari corelaţiile obţinute prin testare cu sarcini diferite, cu atît mai puternică poate fi convingerea că factorul de competenţă lingvistică a fost sesizat şi implicat în teste.

Bibliografie

I. Bolinger, Dwight. Aspects of Language. Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

II. Krasnareschi, Vl.s.a. Evaluarea sistemelor şi a proceselor educaţionale. EDP, Bucureşti, 1976.

III. Oller, W. John, Jr. Language Tests at School. Longman.

# INTRE PSIHOLOGIE SI LINGVISTICĂ: CERCETĂRILE LUI LOZANOV SI LIMITELE APLICĂRII LOR ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

de

Anca COLIBABA

Sugestologia, ştiinţa sugestiei, şi forma sa aplicată în pedagogie-sugestopedia- sînt domenii de interes actual. Sugestopedie înseamnă educare şi instruire în care legile şi principiile sugestiei sînt luate în considerare. Sugestia necontrolată este prezentă în orice formă de educare, în orice act comunicativ în general, în vreme ce sugestia manipulată deliberat are prioritate absolută în practica sugestopediei.

E necesar să arătăm că 'sugestia' este înţeleasă de psihiatrul bulgar Lozanov (I) nu în sensul de limitare, constrîngere, condiţionare şi manipulare, ci de ofertă, propunere făcută personalităţii individuale. Această extensie a libertăţii de alegere se realizează prin folosirea organizată a conţinuturilor subconştientului care modelează întregul proces comunicativ conştient-subconştient şi crează o dispoziţie favorabilă punerii în valoare a tuturor capacităţilor eului.

Lozanov argumentează abordarea particulară a noţiunii de 'sugestie' ("...sugestia îşi are obîrşia în legătura directă dintre activitatea mintală subconştientă şi mediu, conexiune care nu implică re-codarea conştientului, nici argumentare logică sau concentrare a atenţiei". - I, p.59) şi evidenţiază faptul că activitatea mintală subconştientă reprezintă un procent extrem de ridicat al activităţii umane în stare normală de veghe.

O sumă impresionantă de informaţii pătrunde în sistemul nervos central pe calea receptorilor, fără participarea conştientă a subiectului. Multe din aceste percepţii sînt subliminale, inconştiente. Cercetări experimentale au arătat că ele afectează starea mintală şi procesele fiziologice, fiind tocmai de aceea incluse în inventarul general sugestiv.

Există o categorie de stimuli care prin intensitatea lor absolută ar putea aparţine senzorialului, dar care rămîn neconştientizaţi în condiţii specifice. Stimulii marginali sub-

senzoriali (periferici în privinţa topicalităţii de moment) nu sînt încorporaţi în focarul conştient de volum limitat. Or, aceste cîmpuri de receptare extrem de generoase ca întindere au un rol decisiv în exersarea memoriei pe termen lung.

Prin testări repetate Lozanov a obţinut o 'curbă a amintirii' percepţiilor periferice ascendentă; este, poate, motivul pentru care sugestopedia a debutat ca experiment psihologic orientat spre sporirea capacităţii de memorare în procesul de învăţare, conturînd această componentă esenţială a instruirii pe baza unor legi şi modele de funcţionare cu mare deschidere umanistă în contextul impactului dintre avalanşa informaţională şi teoriile privind limitele intelectului.

Sugestopedia, articulată ca proces desugestiv-sugestiv eliberator şi stimulator, a cîştigat teren în domeniul predării şi învăţării, deschizînd perspective optimiste referitor la capacitatea de memorare şi automatizare a informaţiei.

Un număr enorm de acţiuni automatizate este circumscris sferei activităţii mintale subconştiente. Se consideră că acţiunile care trec mai întîi prin faza conştientă devin treptat automatizate, apoi se scufundă în subconştient, pentru a reapare în aceeaşi formulă motorie ori mintală strict determinată. Viteza şi acurateţea sînt mult superioare comparativ cu situaţia cînd actele motorii ar fi operante la nivel conştient. Intreaga activitate conştientă se sprijină pe componente subconştiente. Sugestia, prin activitatea mintală subconştientă, operează cu dispoziţia individuală, atitudini, motivaţie, expectanţă, interese şi nevoi.

In fiecare gînd, sentiment, percepţie, există un complex central de experienţe alături de multe alte experienţe de fundal, periferice, obscure. In perceperea vorbirii, de pildă, conţinutul specific este preponderent, în conjuncţie cu un întreg ansamblu de stimuli adiacenţi, premergători sau ulteriori, nespecifici vorbirii: gestică, expresie facială, dicţie, intonaţie, mişcări ideo-motorii, mediu, prestigiul vorbitorului, starea de expectanţă a receptorului, în general tot ceea ce este legat pe moment de discurs.

Acest tip de activitate mintală subconştientă se numeşte, după Lozanov, 'reactivitate mintală non-specifică' (RMN). Aparenta marginalizare a stimulilor nu împiedică participarea

lor la relaţia persoană-mediu, ci le conferă, în fapt, calitatea de feed-back extrem de fidel. Informaţia stocată în stimulii subsenzoriali serveşte drept unitate de control.

Una din schemele procesului sugestiv se referă la transformarea unei părţi din stimulii subsenzoriali periferici în factori conştienţi, paralel cu alunecarea în periferic a unui fragment al conştientului. La cursurile sugestopedice de limbi străine se urmăreşte dirijarea atenţiei cursanţilor nu spre memorarea vocabularului şi formarea deprinderilor de vorbire, ci asupra actului de comunicare în sine.

In procesul desugestiv-sugestiv nu e atît de important ce se spune, ci cum se spune, cum este angajată activitatea mintală non-specifică, cum este folosit planul secund. Demersul sugestopedic vizează o stare de psihorelaxare pentru depăşirea blocajelor sugestive şi eliberarea potenţelor.

a) autoritatea, prestigiul profesorului în cadrul comunicării, sînt deplasate către periferie, deşi au un aport decisiv în final.

b) infantilizarea implică respect, inspiraţie şi încredere care duc la creşterea considerabilă a percepţiei, memoriei şi funcţiilor creatoare. Odată cu maturizarea, puterea de memorare şi imaginaţia par să-şi piardă din statut în raport cu raţiunea. De aici, convingerea validată social privitoare la nivelul mediu al capacităţii de memorare. Această dogmă sugestivă este demolată în cursurile sugestopedice de limbi străine prin acţiunea desugestivă. Tehnici de infantilizare menţionate de Lozanov: atitudinea calmă în timpul predării/învăţării, nume şi biografii noi pentru cursanţi, roluri.

c) planul secund este sursa impresiilor intuitive care generează multe din atitudinile noastre faţă de persoane şi situaţii. Aceşti factori de RAN sporesc autoritatea profesorului şi inspiră încredere cursanţilor. Bagajul informaţional verbal se asociază cu eficienţa planului secund.

d) pseudopasivitatea de concert facilitează hipermnezia şi permite intelectului să opereze fără presiuni disturbante.

Abordarea globală a personalităţii, activarea simultană a funcţiilor conştientului şi subconştientului, aportul concomitent al laturii mintale şi afective, sînt cîteva din dezideratele cursului de sugestopedie.

In cazul procesului de predare a limbilor străine în variantă sugestopedică se urmăreşte valorificarea rezervelor latente ale personalităţii, ale memoriei şi intelectului, creativităţii, prin depăşirea barierelor socio-afective; instruirea se desfăşoară într-o atmosferă relaxată ce favorizează adaptarea la nou. Analiza şi sinteza sînt folosite simultan, în mod natural, pentru a recepţiona, reţine şi prelucra informaţia lexicală la nivelul subconştientului în vederea utilizării ulterioare în situaţii noi, în acte conştiente.

Mijloacele prin care se realizează aceste obiective sînt clasate de Lozanov în:

psihologice (profesorul trebuie să aibă o pregătire teoretică şi practică de elită care să-i permită manipularea stimulilor afectivi şi a percepţiilor periferice),

didactice (se referă la generalizarea înţelesurilor codurilor şi la lărgirea treptată a unităţilor de predat; în cazul limbilor străine se insistă pe aspectul comunicativ al propoziţiei luată ca întreg într-o situaţie dată; odată cu structura se învaţă şi pronunţie, vocabular, gramatică, fără a li se acorda o atenţie specială),

artistice (arta didactică este de factură specială: muzică, actorie, literatură; se crează astfel o atmosferă informală care sporeşte participarea afectivă, motivaţia).

Testele aplicate arată că o mare parte din materialul nou a fost însuşit fără efort, prin simplu contact cu arta didactică. S-a demonstrat, de asemenea, durabilitatea cît şi capacitatea de transfer a cunoştinţelor lexicale asimilate.

Lecţia sugestopedică are următoarele etape:

- presesiunea (90 min.): se prezintă materialul nou, din care se memorizează mare parte în mod inconştient. Profesorul explică itemele lexicale şi descifrează dialogul tematic, sugerînd prin comportare că asimilarea decurge bine. Fixarea, reproducerea şi producerea creatoare derivă din capacitatea cursanţilor de a repeta noile pasaje ori de a folosi variante inedite, de a face conexiuni cu noţiuni însuşite anterior.
- sesiunea (45 min.): constă în audierea unui concert de muzică simfonică pe fondul căruia profesorul citeşte textul nou, modulîndu-şi vocea după fraza muzicală, Cursanţii urmăresc în manuale care oferă în paralel versiunea în limba maternă. In partea a

doua a concertului-lecţie se închid manualele şi se ascultă în tăcere muzica şi textul suprapus; nu se dau teme; textul se citeşte înainte de a adormi şi la trezire.

- postsesiunea: cuprinde diferite tipuri de elaborare a materialului în scopul activării asimilării sale:

a) elaborarea primară, a doua zi după 'sesiune'; reproducerea materialului se face prin incitare, lectură, întrebări şi răspunsuri; fiecare cursant răspunde acolo unde ştie mai bine.

b) elaborarea secundară; materialul este activat în combinaţii noi; se audiază muzică, se citesc texte colaterale, se angajează dialoguri pe teme date; greşelile se corectează oblic.

Manualele sugestopedice divizează materialul în segmente mari, cu teme de sine stătătoare, având o problematică amuzantă şi comunicativă.

Profesorului i se cere o pregătire interdisciplinară psihopedagogică, artistică şi lingvistică de excepţie. El trebuie să manevreze material didactic special pregătit pentru predarea citirii şi scrierii, cu imagini sugestive, probleme de gramatică algoritmizate, afişate neostentativ şi schimbate periodic, să lucreze cu texte şi muzică scrise special pentru film şi video-casete, cu seturi de imagini.

La instruirea de această factură colaborează şi alţi factori. Părinţii sînt, la rîndu-le, instruiţi în perspectiva rolului care le revine în organizarea timpului liber, în trezirea interesului pentru studiu, a motivaţiei de exersare concretă a celor învăţate la curs.

Respectînd aceste cerinţe, rezultatele cursului de limbi străine apar ca spectaculoase:

- se asimilează mai mult de 90% din material
- 60% din materialul nou este folosit activ şi fluent, restul este recunoscut la nivel de traducere
- participanţii comunică prin structuri bazate pe gramatica fundamentală, sesizează esenţialul oricărui text
- greşelile de scriere şi vorbire nu împiedică receptarea mesajului
- pronunţia este satisfăcătoare

- cursanţii nu au reţineri în prezenţa vorbitorilor nativi ai limbii străine
- se însuşesc de patru ori mai multe cuvinte, gramatică, fonetică, scriere, lectură, decît prin metode tradiţionale.

Plasată de la bun început în rîndul demersurilor umaniste de predare/învăţare, abordarea inaugurată de cercetările lui Lozanov se constituie într-o invitaţie tentantă la noi căutări.

Bibliografie

I) Lozanov,G., Suggestology and Outlines of Suggestopedy, Gordon and Breach Science Publishers Ltd., London, 1978

Scanned with OKEN Scanner

# DEMERSUL COGNITIV-AFECTIV ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE DE LA INTERDISCIPLINARITATE LA TRANSDISCIPLINARITATE

de

Nicolae CORICIUC

Reexaminarea problemei educaţionale se impune cu atît mai pregnant, cu cît explozia tehnico-ştiinţifică imprimă un ritm din ce în ce mai alert în toate sectoarele de activitate. În strategia formării omului nou, direcţiile prioritare sînt: expansiunea pedagogiei - pe orizontală - prin extinderea largă a interdisciplinarităţii la toate ştiinţele ce se ocupă de natura umană şi - pe verticală - perfecţionarea şi autoperfecţionarea continuă.

Cunoaşterea limbilor străine, ca fapt gnoseologic, implică achiziţionarea conştientă a competenţei lingvistice, urmată de aplicarea conştientă a acestei competenţe, în dezvoltarea conştientă a deprinderilor de performanţă lingvistică.

Cercetarea de noi domenii ale realităţii (nuclear, cosmic, biologic etc.), apariţia de noi ştiinţe (cibernetica, biologia moleculară, bionica, cosmobiologia, cosmofiziologia, genetica, ingineria genetică), diversificarea ştiinţelor de graniţă recunoscute (biochimia, biofizica, biomatematica, farmacopsihologia, psiholingvistica, biolingvistica, sociolingvistica) sînt urmările revoluţiei ştiinţifice şi tehnice, ale dezvoltării fără precedent a ştiinţei.

Aceste abordări interdisciplinare nu pot fi lăsate la o parte, chiar dacă sferele de cercetare nu sînt încă destul de bine conturate, iar instrumentele de lucru rămîn încă insuficient elaborate. Nu pot fi lăsate la o parte în predarea limbilor străine elemente de sociolingvistică (limbajul gesturilor, al simbolurilor, al compartamentului în general).(Vezi XI,p.23 şi urm. şi IX,pp.116-123) Intensificarea cercetării sociolingvistice a fost impulsionată de recunoaşterea faptului că predarea limbilor străine este un fenomen extrem de variabil şi că această variabi

lităţe este în dependenţă nu numai cu limba, ci şi cu societatea.

Consideraţiile epistemiologice ale demersului cognitiv în ştiinţele socioumane contemporane ale lui Petre Pânzaru (VIII,p.21) analizează avantajele şi dezavantajele monodisciplinarităţii:"Între virtuţi menţionăm: adîncesc, aprofundează un tip de fenomene sau procese,"epuizează" specificul acestora; perfecţionează metodele şi tehnicile de investigaţie la nivele determinante; transpun cunoştinţele obţinute în procedee de soluţionare a problemelor practice. Între servituţi: parcelarea, fragmentarea fenomenelor şi proceselor, smulgerea lor din contezt şi conexiunile obiective, care dau viaţă acelor fenomene, supralicitarea "specificului", omiterea faptului fundamental că esenţa fenomenelor socioumane e constituită din unitatea dialectică a specificului şi nespecificului."

În mişcarea pedagogică contemporană şi în învăţămînt, optica interdisciplinară îşi găseşte multiple şi variate forme de manifestare şi concretizare. O găsim astfel prezentă în: abordarea sistemică a învăţămîntului, în relaţia învăţămînt-cercetare-producţie, în sistemul de referinţă al tehnologiei pedagogice contemporane ce îmbrăţişează componentele esenţiale ca: activitatea tehnico-productivă, pregătirea pentru muncă, educaţia permanentă, pedagogia învăţămîntului superior, pregătirea şi perfecţionarea personalului didactic, mijloace moderne de învăţămînt, instruirea programată, metode active, relaţii educaţionale şi evaluarea. La nivelul ştiinţei şi tehnicii moderne, noua tehnologie pedagogică pune în lumină -în viziune interdisciplinară- aspecte dominante ca: tehnicile audio-vizuale, metodele activ-operaţionale, metodele logice şi matematice, demersul prospectiv, relaţiile educaţie-tehnică, relaţia educaţie-dezvoltare economică, planificarea învăţămîntului în viziune sistemică integrativă.

Există unele probleme controversate pentru care nu avem încă un răspuns satisfăcător. Rezolvarea lor optimă este posibilă numai din punct de vedere interdisciplinar. Astfel, M.Grigoreviţă, citîndu-l pe Harald Helmich, argumentează că o cercetare ştiinţifică a predării limbii străine are nevoie de cercetări în următoarele domenii: linvistică, pedagogie, filozofie, psihologie, psiholingvistică, teoria cunoaşterii, metodică, teoria învăţării, teoria holistă, sociologie etc.

Sinteză a cuceririlor lingvisticii şi ale metodologiei moderne, noua concepţie de predare a limbilor străine se întemeiază pe analiza critică a principiilor fundamentale ale diferitelor metode de predare, pe studiul aprofundat al gramaticilor tradiţionale, structuraliste şi generativ-transformaţionale, al vocabularelor fundamentale, al inventarelor sintagmatice (acolo unde acestea există) şi al altor materiale pedagogice.

După opinia lui Eugen Noveanu (VII,p.20)"Lingvistica, care şi-a asumat rolul de patron absolut în didactica limbilor, a orientat investigaţiile din acest domeniu într-un plan monocromatic."

Dezvoltarea pedagogiei ca disciplină teoretică a fost însoţită de un dublu proces epistemiologic: întrepătrunderea cu alte discipline şi apariţia, în interiorul domeniului său, a unor ramuri noi care au accelerat caracterul multidisciplinar al pedagogiei. Pentru a spori eficienţa acţiunii educative pe baza datelor furnizate de psihologie, sociologie, logică, interesul cognitiv privind conexiunile cu aceste discipline a crescut. Conexiunile au dus la întrepătrunderi ştiinţifice şi la constituirea unor ştiinţe interdisciplinare: psihologie pedagogică, pedagogie socială. In interiorul pedagogiei s-au constituit ramuri ale ei care sînt ansambluri relativ omogene de cunoştinţe subordonate aceluiaşi scop al formării omului, aşa cum sînt: didactica, metodica, pedagogia preşcolară, pedagogia şcolară, pedagogia postşcolară, pedagogia tehnică, fapt care îndreptăţeşte teoreticienii din acest domeniu să se refere la sistemul ştiinţelor pedagogice (apud II,p.333 şi I,pp.421-424). Cunoştinţele aplicative ale interdisciplinarităţii pot fi detectate pe următoarele planuri: organizarea activităţii de comunicare pedagogică într-o viziune interdisciplinară, predarea într-o viziune interdisciplinară şi formarea specialiştilor.

Interdisciplinaritatea apare ca un remediu al multora dintre inconvenientele semnalate, deoarece această perspectivă focalizează eforturile asupra elevului, promovînd o educaţie deschisă şi permanentă; ea învaţă pe elev să realizeze în sfere operaţionale transferul cunştinţelor asimilate la diferite discipline, creează disponibilităţi pentru constituirea unor concepţii integrale, asigură însuşirea mijloacelor specifice de expresie şi de

comunicare a diferitelor discipline.Interdisciplinaritatea orientează eforturile nu atît către căile de învăţare, ci mai cu seamă, către conţinuturile învăţării. L.D'Hainaut(V,p.209) observă, în acest sens că, în zilele noastre "perspectiva s-a schimbat; se acordă mai multă importanţă omului care merge decît drumului pe care îl urmează".

Sociologul englez Tom Burton Bottomore dă o apreciere deosebită teoriei marxiste, capacităţii interdisciplinare şi transdisciplinare a marxismului, operînd şi distincţii între noţiunile de inter- şi transdisciplinaritate.(VeziIII,pp29-46) Cei mai mulţi autori (III, Op.cit.) iau în considerare existenţa a trei sau patru niveluri ale cooperării şi întrepătrunderile disciplinelor, abordărilor şi metodelor de cercetare: multidisciplinaritatea pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea. Intr-o sinteză întocmită pentru Centrul european al UNESCO cele patru noţiuni sînt definite în mod corelativ.

Multidisciplinaritatea apare ca forma cea mai puţin dezvoltată a interdisciplinarităţii, constînd mai degrabă în juxtapunerea anumitor elemente comune ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune. Pluridisciplinaritatea înfăptuieşte unificarea, sinteza, doar în faza finală a investigaţiei, drumul spre acest rezultat desfăşurîndu-se cu procedee proprii fiecărei discipline în parte, cu fondul teoretic călăuzitor, cu limbajul şi stilul de gîndire specific. Obiectul este surprins de cercetător în diferitele sale ipostaze, ca elemente sau faţete ale unui sistem de modalităţi diverse de manifestare, în manieră complementară. In pluridisciplinaritate se îmbină astfel analiticul de bază cu sinteza finală, ca un prim pas în depăşirea îngustimilor specializării. Pluridisciplinaritatea presupune o comunicare simetrică între diferite discipline. Transdisciplinaritatea se prefigurează ca o metodologie dezirabilă în viitor, prin potenţarea şi extinderea funcţiilor integratoare ale interdisciplinarităţii,ea însăşi încă în curs de dezvoltare. Interdisciplinaritatea este o formă mai puţin dezvoltată în raport cu transdisciplinaritatea comunicării, coordonării şi integrării unor discipline ştiinţifice. In aceeaşi publicaţie de sinteză sînt expuse patru "specii" de interdisciplinaritate:interdisciplinaritatea unor domenii învecinate,interdisciplinaritatea problemelor, interdisciplinaritatea metodelor şi cea a conceptelor.

Dintre multiplele modele de organizare interdisciplinară a cunoaşterii şcolare, Lazăr Vlăsceanu şi Viorel Nicolescu (în XI, pp. 56-59) prezintă modelul iniţiat şi experimentat de Fundaţia Nuffield în cursul deceniului şapte şi opt. Obiectivul central al proiectului viza elevii între 11-13 ani şi propunea, în locul monodisciplinarităţii, un curs de "ştiinţă combinată". Deşi se acordă o atenţie deosebită organizării cunoaşterii, nu mai puţin importante sînt metodele pedagogice utilizate: studiul independent, instruirea programată, investigaţiile de laborator, discuţiile în grup. La dispoziţia profesorului se află două ghiduri de orientare în organizarea cunoaşterii şi activitatea pedagogică, iar pentru elevi au fost elaborate manuale şi un ghid de activitate în laborator, împreună cu o listă a aparatelor disponibile. Desigur, că, în perioada de experimentare, au fost relevate şi unele dezavantaje, cum ar fi: dificultatea unui singur profesor de a preda cunoştinţe din mai multe discipline specializate (dată fiind formaţia sa universitară) şi de a stabili corelaţii interdisciplinare permanente, inadaptarea elevilor la situaţii experimentale de laborator, dificultatea desistematizare a concluziilor teoretice de către elevi, etc. Totuşi, dincolo de aceste dezavantaje, devine tot mai evidentă necesitatea organizării interdisciplinare a cunoştinţelor transmise. Acest mod de organizare nu este exclusiv, ci mai degrabă complementar cu cel al distribuirii cunoaşterii pe discipline specializate.

Ion Mânzat şi Aurelia Turcu (VI, pp11-15) stabilesc următoarele obiective majore: depistarea dificultăţilor pe care le întîmpină elevii în asimilarea informaţiilor ştiinţifice structurate conform viziunii structural-sistemice şi dialectice, stabilirea capacităţilor şi metodelor de instruire apte să dezvolte la elevi gîndirea structural-sistemică şi cauzal-probabilistă, în vederea înţelegerii caracterului interdisciplinar al conceptelor şi principiilor generale; stimularea capacităţii de transfer depărtat (nespecific) de la o disciplină la alta; înzestrarea gîndirii elevilor cu operaţii intelectuale fundamentale care favorizează abordarea interdisciplinară: analiza şi sinteza, clasificarea, sistematizarea şi ierarhizarea.

Scanned with OKEN Scanner

Dintre multiplele modele de organizare interdisciplinară a cunoaşterii şcolare, Lazăr Vlăsceanu şi Viorel Nicolescu (în XI, pp. 56-59) prezintă modelul iniţiat şi experimentat de Fundaţia Nuffield în cursul deceniului şapte şi opt. Obiectivul central al proiectului viza elevii între 11-13 ani şi propunea, în locul monodisciplinarităţii, un curs de "ştiinţă combinată". Deşi se acordă o atenţie deosebită organizării cunoaşterii, nu mai puţin importante sînt metodele pedagogice utilizate: studiul independent, instruirea programată, investigaţiile de laborator, discuţiile în grup. La dispoziţia profesorului se află două ghiduri de orientare în organizarea cunoaşterii şi activitatea pedagogică, iar pentru elevi au fost elaborate manuale şi un ghid de activitate în laborator, împreună cu o listă a aparatelor disponibile. Desigur, că, în perioada de experimentare, au fost relevate şi unele dezavantaje, cum ar fi: dificultatea unui singur profesor de a preda cunoştinţe din mai multe discipline specializate (dată fiind formaţia sa universitară) şi de a stabili corelaţii interdisciplinare permanente, inadaptarea elevilor la situaţii experimentale de laborator, dificultatea de sistematizare a concluziilor teoretice de către elevi, etc. Totuşi, dincolo de aceste dezavantaje, devine tot mai evidentă necesitatea organizării interdisciplinare a cunoştinţelor transmise. Acest mod de organizare nu este exclusiv, ci mai degrabă complementar cu cel al distribuirii cunoaşterii pe discipline specializate.

Ion Mânzat şi Aurelia Turcu (VI, pp. 11-15) stabilesc următoarele obiective majore: depistarea dificultăţilor pe care le întîmpină elevii în asimilarea informaţiilor ştiinţifice structurate conform viziunii structural-sistemice şi dialectice, stabilirea capacităţilor şi metodelor de instruire apte să dezvolte la elevi gîndirea structural-sistemică şi cauzal-probabilistă, în vederea înţelegerii caracterului interdisciplinar al conceptelor şi principiilor generale; stimularea capacităţii de transfer depărtat (nespecific) de la o disciplină la alta; înzestrarea gîndirii elevilor cu operaţii intelectuale fundamentale care favorizează abordarea interdisciplinară: analiza şi sinteza, clasificarea, sistematizarea şi ierarhizarea.

BIBLIOGRAFIE

I. x x x Cercetări multidisciplinare şi interdisciplinare. Originea, dezvoltarea,şi perspectivele lor. (Lucrările Sesiunii ştiinţifice a Academiei R.S.R. din 5-7 aprilie (colectiv de autori), Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1972.

II. Dicţionar de pedagogie,E.D.P. Bucureşti, 1979.

III. x x x Interdisciplinaritatea în ştiinţele umane,Editura politică, Bucureşti, 1986.

IV. Mircea Grigoreviţă, Unele probleme ale învăţământului limbilor moderne, în "Revista de pedagogie" nr. 12, 1978.

V. D'Hainault L.,Programe de învăţământ şi educaţie permanentă, E.D.P. , Bucureşti, 1981.

VI. Ion Mânzat, Aurelia Turcu, Interdisciplinaritatea - factor de pregres al învăţământului contemporan, în "Revista de pedagogie", nr.3 , 1981.

VII. Eugen Noveanu, Spre o abordare complexă a procesului de învăţare a limbilor străine, în "Revista de pedagogie", nr.6,1980.

VIII. Petru Pânzaru, Transdisciplinaritatea-etapă superioară a investigaţiilor inter- şi pluridisciplinare în ştiinţele socioumane, în "Revista de pedagogie", nr.1,1986.

IX. Aneta Safta, Direcţii de cercetare în învăţământul liceal şi gimnazial, în "Limbile moderne în şcoală" vol. I, 1980.

X. Tatiana Slama-Cazacu, Cercetări asupra comunicării, Editura Academiei R.S.R.,Bucureşti, 1973.

XI. Lazăr Vlăsceanu, Viorel Nicolescu, Modelul Nuffield în organizarea interdisciplinară a conţinutului învăţământului, în "Revista de pedagogie",nr.3, 1983.

# IMPLICAŢII GRAMATICALE ÎN PREDAREA LEXICULUI FRANCEZ

de

Maria CRISTEA

Lexicul se defineşte de obicei prin opoziţie cu gramatica, ca domeniu deschis faţă de un sistem închis (IV, p. 283). Lista elementelor care compun lexicul este teoretic nelimitată, în timp ce gramatica este constituită dintr-un ansamblu de sisteme de mică întindere, în interiorul cărora se opun termeni puţin numeroşi. Caracterul deschis al domeniului lexical se justifică prin aceea că el se poate îmbogăţi constant pentru a răspunde noilor necesităţi. Un sistem gramatical are, dimpotrivă, un caracter închis : pătrunderea elementelor noi se face cu mare dificultate şi afectează întreaga organizare a sistemului (IV, p. 283).

Deşi atît elementele gramaticale cît şi cele lexicale au o anumită semnificaţie, funcţia semnificativă a acestor clase de elemente este diferită. Numai elementele lexicale deţin funcţia de desemnare, adică posibilitatea de a se aplica unor entităţi ale existenţei extralingvistice, unor fapte de experienţă umană care, deşi oglindite diferit în diferitele limbi, rămîn totuşi fapte de realitate. Gramatica, în schimb, oferă unele modalităţi ataşate acestor entităţi (III, p. 119). Cu alte cuvinte, gramatica unei limbi constituie un mecanism perfect care pune în mişcare ansamblul elementelor prin care oamenii desemnează faptele propriei lor existenţe.

Esenţialul semnificaţiilor se regăseşte astfel în lexic, ca unic depozitar al domeniului situat între ceea ce numim lingvistic şi extralingvistic. Privite din această perspectivă, elementele lexicale capătă o importanţă cu totul deosebită. Caracteristicile gramaticale care se ataşează în principiu bazelor lexicale pentru a se constitui mesaje (enunţuri), stabilind în acelaşi timp relaţii între aceste elemente, pot - în situaţii favorabile de semnificare - să lipsească, fără ca prin aceasta mesajul să sufere prea mult. Vrem să spunem că în practica de comunicare multe enunţuri agramaticale (Moi vouloir partir) sînt reperate şi decodificate de alocutor fără prea mare dificultate. Intr-o vorbire care ignoră mecanismele gramaticale, semnificaţia poate fi sugerată prin simpla desemnare. Gramatica fără le-

xic, însă, nu poate fi concepută.

Observaţia de mai sus i-a condus pe unii didacticieni, în anumite epoci de dezvoltare a teoriei învăţării limbilor străine, să exacerbeze rolul învăţării lexicului în dauna gramaticii. Au fost acele perioade de dinaintea dezvoltării structuralismului, în care cuvîntul era "maître", iar elevii erau supuşi unor cumplite tratamente de învăţare pe de rost a cuvintelor din dicţionar.

Există numeroase dovezi că lexicul nu poate fi şi nu trebuie învăţat în afara gramaticii.

In primul rînd, nu toate elementele lexicale au aceeaşi putere de descemnare, de sugestie situaţională. Dacă o înşiruire de cuvinte de tipul "mama piaţă a cumpăra cartofi" poate fi interpretată ca Mama a fost/se va duce la piaţa să cumpere cartofi, sau, eventual, Mama cumpără cartofi de la piaţă - în funcţie de parametrii enunţării - nu toate înşiruirile de cuvinte conduc la o decodificare la fel de lesnicioasă. De altfel, chiar în exemplul de mai sus, se stabileşte o anumită relaţie de ordine (topică) care dirijează decodificarea în sensul dorit. Cu cît vocabularul este mai abstract, cu atît şansa receptării unei astfel de alcătuiri devine mai mică.

In consecinţă, o asemenea exprimare ar acoperi doar unele necesităţi imediate, vitale, şi nu ar conduce în nici un caz la îmbogăţirea orizontului intelectual al vorbitorului.

In aceeaşi ordine de idei, şansa perceperii unui text în limba străină ar fi considerabil diminuată, subiectul receptor legînd de unităţile lexicale reperate şi identificate de el conţinuturi rezultate din propria-i experienţă de viaţă şi denaturînd în acest mod semnificaţia globală a textului.

Explicaţia fenomenelor evidenţiate mai sus se găseşte în faptul că, din punct de vedere lingvistic, sensul trebuie conceput sub un dublu aspect : lexical şi gramatical.

Sensul lexical este sensul lexemelor, al cuvintelor, al semnelor lingvistice, reprezentat în termeni de parafrază, de sinonimie, de ansamblu de seme.

Sensul gramatical va acoperi domenii ca : valoarea unui sufix, a unui prefix, opoziţii de timp şi mod, de număr şi persoană, opoziţii de tip definit/nedefinit, diferenţa între asertiune, întrebare şi ordin, funcţii sintactice ca subiect, obiect,

circumstant al frazei, modificator al substantivului, verbului, adjectivului etc. (V, p. 152).

Conceput în acest mod, sensul gramatical devine el însuşi un mod de semnificare, orice diferenţă în categoriile şi clasele gramaticale fiind purtătoare a unei informaţii semantice.

Să ne oprim, în scopul ilustrării afirmaţiilor anterioare, doar la cîteva exemple :

1. In interiorul categoriei de gen, opoziţia masculin/feminin poate conduce la distincţii omonimice :

Chauffez le/la poêle!

La nivelul genului nedeterminat, acordul natural este purtătorul semnificaţiei de sex :

Ce mannequin est très belle!

2. Opoziţia de număr, singular/plural, antrenează uneori diferenţe de semnificaţie :

Jean admirait la beauté de la ville, faţă de

Jean admirait les beautés de la ville.

3. Opoziţiile temporale imprimă enunţului sensuri considerabil diferite. Să se compare :

Je ne crois pas qu'il vienne cu

Je ne crois pas qu'il soit venu.

Tot astfel, dacă formele temporale sînt dublate de valori aspectuale :

La semaine passée il a été à la campagne şi

La semaine passée il était à la campagne.

4. Variaţiile modale pot antrena, în cadrul aceleiaşi alcătuiri de elemente, diferenţe sensibile de semnificaţie (II, p. 51) :

J'admets que tu as fait cette erreur

J'admets que tu fasses cette erreur

5. Relevante pentru semnificaţie sînt şi anumite opoziţii de diateză :

Nous doutons que tu aies fait cette erreur

Nous nous doutons que tu as fait cette erreur

6. Selectarea unui anumit auxiliar, în condiţii determinate de regimul gramatical sau pur şi simplu de sens, poate orienta decodificarea enunţului (II, p. 118) :

Il est tombé du train faţă de

Il a tombé son adversaire şi

Il a demeuré quatre mois dans cette maison față de
Il est demeuré bouche-bée

7. Regimul gramatical al unor verbe imprimă acestora semnificații deosebite. Să comparăm :

Je lui demande quelle heure il est și
Je te le demande!

8. De multe ori, topica sau ordinea elementelor în lanț determină lectura corectă a enunțului : Ce grand homme și Cet homme grand, Une certaine attitude și Une attitude certaine etc.

Desigur, exemplele de mai sus nu constituie decît o mică parte din cele ce pot fi aduse în sprijinul demonstrației noastre. Apare evident faptul că sensul lingvistic total al unui enunț rezultă din sensul lexical al constituenților săi și din sensurile gramaticale ale categoriilor și relațiilor subiacente acestui enunț (V, p. 153).

Mai mult, cuvîntul este prezent în toate compartimentele limbii : în morfologie (existența claselor de cuvinte sau părți de vorbire), în sintaxă (relații specifice între elementele acestor clase) și în semantică (sensurile denotative și conotative ale unităților lexicale).

Cînd funcționează, elementele lexicale se manifestă în toate planurile, simultan. Dacă ar fi să lăsăm deoparte aspectul fonologic al problemei, subiectul vorbitor trebuie să opereze în exprimare o triplă alegere : morfologică (mărcile specifice ale elementelor care le fac pe acestea din urmă funcționale), sintactică (latitudini combinatorii) și semantică (adecvarea termenilor la conținutul exprimării). Nerespectarea numai a uneia din aceste laturi poate conduce la perturbări în comunicare : enunțuri agramaticale dar semantic interpretabile, enunțuri agramaticale și asemantice (I, p. 168).

Toate acestea sînt îndepărtări de la norma convenită, scop și ideal : enunțuri corecte gramatical și adecvate semantic. Acesta din urmă trebuie să constituie și obiectivul oricărui învățămînt de limbi străine, dublat, desigur, de adecvarea situațională.

Că sensul unităților lexicale se precizează în context ne-o demonstrează însești dicționarele, care nu sînt simple liste de intrări lexicale. Un dicționar bine alcătuit cuprinde, pe lîngă informația fonologică propriu-zisă, și informația mor-

fologică, sintactică şi semantică a unităţilor incluse. Acest lucru face posibilă rezolvarea cazurilor de omonimie şi de polisemie atît de frecvente în limbă.

Iată, aşadar, că nu putem vorbi de învăţarea unei limbi decît aşezînd-o pe principii lexico-gramaticale şi situaţionale. Limba funcţionează la intersecţia dintre paradigmatic şi sintagmatic. Învăţarea ei nu slujeşte numai unor scopuri imediate de comunicare minimală, ci şi unor ţeluri de perspectivă care ţin de posibilitatea subiectului de a-şi apropia o realitate care nu este a sa, de a-şi dezvolta un sistem de valori, de a pătrunde într-o cultură şi o civilizaţie nouă.

Deprinzînd mecanismele gramaticale, în general limitate ca număr, subiectul vorbitor poate crea enunţuri nelimitate, în funcţie de cultura şi erudiţia sa.

Acest principiu simplu de economie dă măsura creativităţii lingvistice şi o anumită libertate de alegere în limitele universului propriu de cunoaştere.

## BIBLIOGRAFIE

I. A.-J.Greimas, J. Courtès : Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette, Paris, 1979.

II. Teodora Cristea, Alexandra Cuniţă : Le verbe, Ed. şt. şi encicl., Bucureşti, 1975.

III. André Martinet : Eléments de linguistique générale, Armand Colin, Paris, 1970.

IV. Jean Perrot : Le lexique, in Le Langage, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1968.

V. Mariana Tuţescu : Précis de sémantique française, EDP, Bucureşti, 1979.

Scanned with OKEN Scanner

# ÎNVĂȚAREA, ASISTATĂ DE CALCULATOR, A LIMBAJULUI TEHNICO-ȘTIINȚIFIC

de

OLEH DEBREN

Ca urmare a implicațiilor practice ale informaticii în ridicarea calității învățămîntului și pregătirii forței de muncă a viitorului, implementarea acestei discipline în procesul predării-învățării a devenit o necesitate, unanim recunoscută.

Convergența opiniilor către această necesitate s-a concretizat în școala românească prin introducerea informaticii în planul de învățămînt, dotarea unor licee cu calculatoare electronice și extinderea posibilităților de exploatare a domeniilor utilitare ale informaticii în procesul didactic.

In prezent sînt cunoscute primele rezultate ale utilizării calculatoarelor în învățarea disciplinelor exacte, dar mai puțin cunoscute sînt încercările efectuate în domeniul învățării limbilor străine.

Aderarea la realizarea unui mod de comunicare cu calculatorul într-o limbă străină presupune, însă, satisfacerea a cel puțin următoarelor cerințe: documentare în problemele fundamentale de programare pedagogică și informatică, identificare a domeniului programabil al limbii, colaborare cu specialiști în limbaje de programare și inițiere a elevilor în efectuarea operațiilor cu calculatorul.

Desigur, satisfacerea acestor cerințe presupune o amplificare a preocupărilor interdisciplinare, dar achiziționarea unei noi competențe, determinată de necesitatea utilizării în învățămînt a unui instrument pluridisciplinar, cum califică George Văideanu ( VII, p. 3), calculatorul, este motivată creator și de semnificația activității umane viitoare.

Răspunzînd cerințelor enunțate privind realizarea comunicării cu calculatorul, ne-am înscris în acțiunea de verificare a eficienței acestui instrument în învățarea limbajului tehnico - științific, stil funcțional al limbii, pe care l-am considerat mai adecvat programării.

Aşa după cum recomandă literatura de specialitate (VI,p.8), învăţarea asistată de calculator comportă elaborarea unui program de instruire, ca produs pedagogic, care, în final, va fi tradus într-un program-computer, ca produs informatic.

In concepţia noastră, tehnologia standard a elaborării celor două tipuri de programe trebuie restructurată în raport de specificul obiectivelor, conţinutului şi strategiilor învăţării limbilor străine, stabilindu-se următoarele etape în alcătuirea programului de instruire:

1. Enunţarea temei.
2. Selectarea structurilor de date.
3. Specificarea structurii şi a logicii programului.
4. Elaborarea algoritmului cu operaţiile de prelucrare a datelor.

Iar în transpunerea programului de instruire în program - calculator etapele:

5. Codificarea programului într-un limbaj de programare.
6. Testare iniţială a programului .
7. Rectificarea şi validarea programului.

Care este însă conţinutul concret al acţiunilor şi deciziilor fiecărei etape adecvate domeniului de învăţare la care ne referim?

1. Enunţarea temei.

Operaţie mult mai complexă decît pare la prima vedere, enunţarea temei destinată programării implică delimitarea precisă a unităţii didactice a sistemului din care face parte.

Pentru predarea - învăţarea limbajului tehnico- ştiinţific, care ridică probleme privind relevanţa ( concordanţa dintre obiective şi utilitatea informaţiilor), datorită dispersiei tematice foarte mari a textelor terminologice din manualele de limbi străine, în stabilirea temelor programabile s-a adoptat teza potrivit căreia unui anumit conţinut tehnico- ştiinţific îi corespunde o anumită structură ca unitate cognitivă de comunicare (I.p.15).

Aplicarea acestei teze în realizarea unităţii în varietatea conţinutului textelor ne-a permis ierarhizarea termenilor şi a construcţiilor gramaticale în funcţie de următoarele criterii cognitive (III,p.77), care, de fapt constituie tipurile actelor de comunicare tehnico-ştiinţifică adecvată programării: calificarea

noţiunilor şi obiectelor, definirea noţiunilor şi obiec or, exprimarea însuşirii obiectelor şi fenomenelor, exprimarea componenţei obiectelor, prezentarea desfăşurării noţiunii în raport cu agentul ei.

In vederea concretizării sintetice a celorlalte etape de elaborare a unui program pentru calculator, s-a ales tema: "Exprimarea calificării noţiunilor şi obiectelor tehnico-ştiinţifice" în limba rusă, la nivelul clasei a X-a ( anul VI de studiu).

2. Selectarea structurilor de date.

Pornind de la principiul corespondenţei depline între conţinut şi obiective, în selectarea datelor, destinate înregistrării în memoria calculatorului, problema - cheie o constituie precizarea cu claritate a tipurilor de informaţii specifice obiectului comunicării. Aşa, de exemplu, pentru exersarea exprimării calificării noţiunilor şi obiectelor informaţiile selectate au inclus:

- unităţi terminologice ca: nauka, kibernetika, kibernetičeskaja mašina, èlectronnyj apperat, komp'juter, etc.;
- desinenţele substantivale şi adjectivale în cazurile nominativ şi instrumental singular şi plural şi flexiile verbului "javlatsja" la persoanele a 3 a singular şi plural;
- schemele structurale tipice exprimării calificării noţiunilor şi obiectelor : N - N

$$N - \text{èto} + N \text{ şi } N \begin{cases} \text{javljaetsja} \\ \text{javljajutsja} \end{cases} + I$$

3. Specificarea structurii şi a logicii programului

Prin specificarea structurii programului, în limbajul de programare, se înţelege stabilirea structurii lui modulare, adică descompunerea programului în module de intrare, de proces şi de rezultat (V, p.25).

Extrapolînd procedura, în cazul nostru, modulul de intrare va fi setul de date menţionate, modulul de proces - operaţiile de prelucrare a datelor şi modulul rezultat se concretizează în especitatea de a exprima calificarea noţiunilor şi obiectelor. Această structurare exprimă, de fapt, sarcina didactică a programului.

Pentru a răspunde la întrebarea : ce trebuie să facă un program pentru a îndeplini sarcina didactică este necesară alcătuirea unei scheme logice, care să ilustreze succesiunea operaţiilor logice ale fiecărui modul.

Schema logică a programului specificat este reprezentată în figura 1.

## 4. Elaborarea algoritmului cu operațiile de prelucrare a datelor

Raportat la domeniul lingvistic, procesul de elaborare a unui algoritm trebuie să cuprindă specificarea conținutului fiecărei operații, a relațiilor de ordonare și dimensiune în cadrul modulului, care vor fi codificate în blocurile funcționale ale calculatorului.

Exemplificăm algoritmul care constituie programul temei enunțate.

1. Modul de intrare cu datele inițiale;

Pe ecran apare textul: "Salut"."Eu sînt Felix. Tu cum te numești?" (bloc 1). Elevul tastează răspunsul la salut și numele său (bloc 2). Urmează întrebarea: "Vrei să te învăț cum se exprimă codificarea noțiunilor și obiectelor?" (bloc 3).

Dacă este de acord, elevul tastează "Da" (bloc 4). Dacă nu, atunci i se oferă posibilitatea să-și aleagă altă temă din ciclul tematic stabilit (bloc 31). Dacă din anumite motive renunță la efectuarea exercițiilor propuse, dialogul se întrerupe prin cuvintele:"La revedere, pe curînd !" (bloc 32).

Să presupunem că elevul dorește să efectueze exercițiul de comunicare propus și să trecem la următorul modul.

2. Modul de proces cu: 1) specificarea comenzilor elevului și a răspunsurilor calculatorului; 2) efectuare a operațiilor logice și confirmare sau infirmare a răspunsurilor elevului.

### 2.1. Specificarea comenzilor și a răspunsurilor

În continuare, programul emite condiția efectuării exercițiului: pentru a învăța conștient cum se exprimă calificarea noțiunilor și obiectelor trebuie să-mi adresezi următoarele comenzi (pe ecran apare șirul de comenzi) (blpc 5). Se formulează întrebarea, dacă elevul a înțeles comenzile (bloc 23). Dacă „da", se dă comanda de începere (bloc 6); dacă, nu, se repetă șirul de comenzi (bloc 24). Să admitem că s-au înțeles comenzile și elevul le tastează în ordine : 1. "Cu ce termeni învățați se pot califica noțiunile și obiectele ?" (bloc 7). 2."Prin ce cuvinte conective se exprimă calificarea ?"(bloc 9). 3."Care sînt schemele acestor enunțuri?"(bloc 11). La aceste întrebări se afișează succesiv răspunsurile corespunzătoare (blocurile 8,10,12).

2.2. Efectuarea operaţiilor logice şi confirmarea sau infirmarea răspunsurilor

Executarea acestor operaţii exersează elevul în exprimarea enunţurilor explicate în secvenţele precedente. In acest scop, dialogul continuă prin apariţia pe ecran a întrebării: "Čto takoe komp'juter?" (bloc 13).

Aplicînd schema structurală elevul răspunde: komp'juter - èlectronnaja mašina sau komp'juter - èto èlectronnaja mašina (bloc 14). Calculatorul analizează corectitudinea lexicală şi gramaticală a enunţurilor (bloc 15) şi confirmă sau infirmă răspunsul (bloc 16), oferind o nouă explicaţie, dacă este cazul (bloc 25). După care elevul îşi corectează răspunsul (bloc 26) şi citeşte o nouă întrebare : "Čem javljaetsja komp'juter? (bloc 17) la care răspunde: "Komp'juter javljaetsja èlectronnoj mašinoj (bloc 18).

Urmează analiza (bloc 19), decizia (bloc 20), o nouă explicaţie, dacă se impune (bloc 27), şi răspunsul corectat al elevului.

3. Modulul rezultat conţine evaluarea gradului de înţelegere şi aplicare a algoritmului transmis în exprimarea calificării noţiunilor şi obiectelor.

In partea finală a dialogului, dacă răspunsurile au fost corecte, se afişează aprecierea: "Pentru că ai răspuns corect la întrebări îţi propun un joc logic. (Pentru cei care au dat răspunsuri eronate se propune repetarea exerciţiului) (bloc 22).

"Din desfăşurarea exerciţiului ai observat că în exprimarea calificării, noţiunile şi obiectele cu sferă mai restrînsă se raportau la cele cu sferă generală. De exemplu, kibernetika-nauka komp'juter èlectronnaja mašina. Pe baza acestui model încearcă să ordonezi în perechi termenii: informatika, apparat, nauka, metall, dinamik, gaz, železo, kislorod (bloc 29).

Elevul scrie: Informatika - nauka, Dinamik - apparat, Železo - metall, Kislorod - gaz.

In încheiere, calculatorul emite aprecierea generală: "Ai lucrat foarte bine. Data viitoare am să te învăţ să exprimi şi alte aspecte din domeniul tehnico- ştiinţific. La revedere!" (bloc 30).

Se execută instrucţiunea stop a programului.

5. Codificarea programului într-un limbaj de programare

In această etapă programul de instruire se traduce în program- calculator prin codificarea operațiilor într-un limbaj universal de programare, preferabil în Basic, dacă ținem cont de particularitățile informației lingvistice și caracteristicile funcționale ale acestui limbaj ( II,p.6).

Calculatoarele electronice oferă posibilitatea codificării și a caracterelor slave prin utilizarea setului alternat de caractere, care, în cazul calculatorului utilizat ( M 118), apelează la adresele corespunzătoare de memorie.

6. Testarea inițială a programului

Scopul testării reiese din necesitatea reliefării funcționalității programului în raport cu obiectivele propuse atît la nivelul concepției, cît și la cel al executării lui. Astfel, la nivelul concepției se verifică: 1) funcțiile informaționale ale datelor furnizate modulelor și instrucțiunilor care transpun algoritmul în program (sintaxa, semantica și succesiunea logică a operațiilor, previzibilitatea și conexiunea inversă a răspunsurilor); 2) funcțiile motivaționale (adaptarea gradului de dificultate la potențialul intelectual al elevilor, rolul stimulativ al operațiilor în desfășurarea dialogului elev - calculator).

La nivelul executării programului se testează: concordanța dintre datele înregistrate și cele care se afișează, existența erorilor sintactice și semantice ale instrucțiunilor, corespondența dintre comenzi și operații.

7. Rectificarea și validarea programului

In urma testării inițiale, rectificării și validării programului prezentat se conturează următoarele constatări:

- De la început se poate pune întrebarea, dacă procesul destul de complicat al elaborării unui program pentru calculator nu poate fi suplinit prin alte modalități mai simple de învățare?!

Desigur, dar cum poate fi suplinită activitatea profesorului, cu multiplele sale ipostaze didactice, în realizarea diferențierii și individualizării învățămîntului, care constituie soluții reale de ridicare a calității învățării.

- Eforturile depuse în elaborarea programelor ar putea fi compensate atît prin realizarea unui transfer reciproc de

programe, cît şi prin performanţele didactice ale calculatoare-lor în formarea strategiilor cognitiv-operaţionale ale învăţării.

Dacă, într-adevăr, acceptăm analogia tipurilor învăţării limbilor străine cu aceea a învăţării disciplinelor exacte, preconizată de P.M. Gagné (IV, p. 231), şi, chiar, similitudinea unor operaţii logice în actul comunicării, subliniem noi, atunci putem afirma că învăţarea asistată de calculator contribuie în mod efectiv la formarea capacităţilor de transfer interdisciplinar - obiectiv prioritar al învăţământului nostru.

BIBLIOGRAFIE


1. Chiţoran, D., Limbă comună - limbaje de specialitate, în Limbile moderne în şcoală, vol.II, Bucureşti, 1978.
2. Dumitraşcu, H., Să învăţăm Basic, Ed. Albatros, Bucureşti 1987.
3. Farcaş, L. şi colectiv, Gramatica limbii ruse. Limbajul tehnic, E.D.P., Bucureşti, 1981.
4. Gagné, P.M., Condiţiile învăţării. Pedagogia secolului XX, E.D.P., Bucureşti, 1975.
5. Petruş, O., Programarea în Fortran, stil în programare, Ed. Junimea, Iaşi, 1980.
6. Radu, I.Ionescu, M., Implementarea informaticii în învăţământ, în Revista de pedagogie nr. 6, 1986.
7. Văideanu, G., Interdisciplinaritatea în învăţământ între dezbatere şi aplicare, în Revista de pedagogie nr. 2, 1987.


Scanned with OKEN Scanner

# SCHEMA LOGICĂ

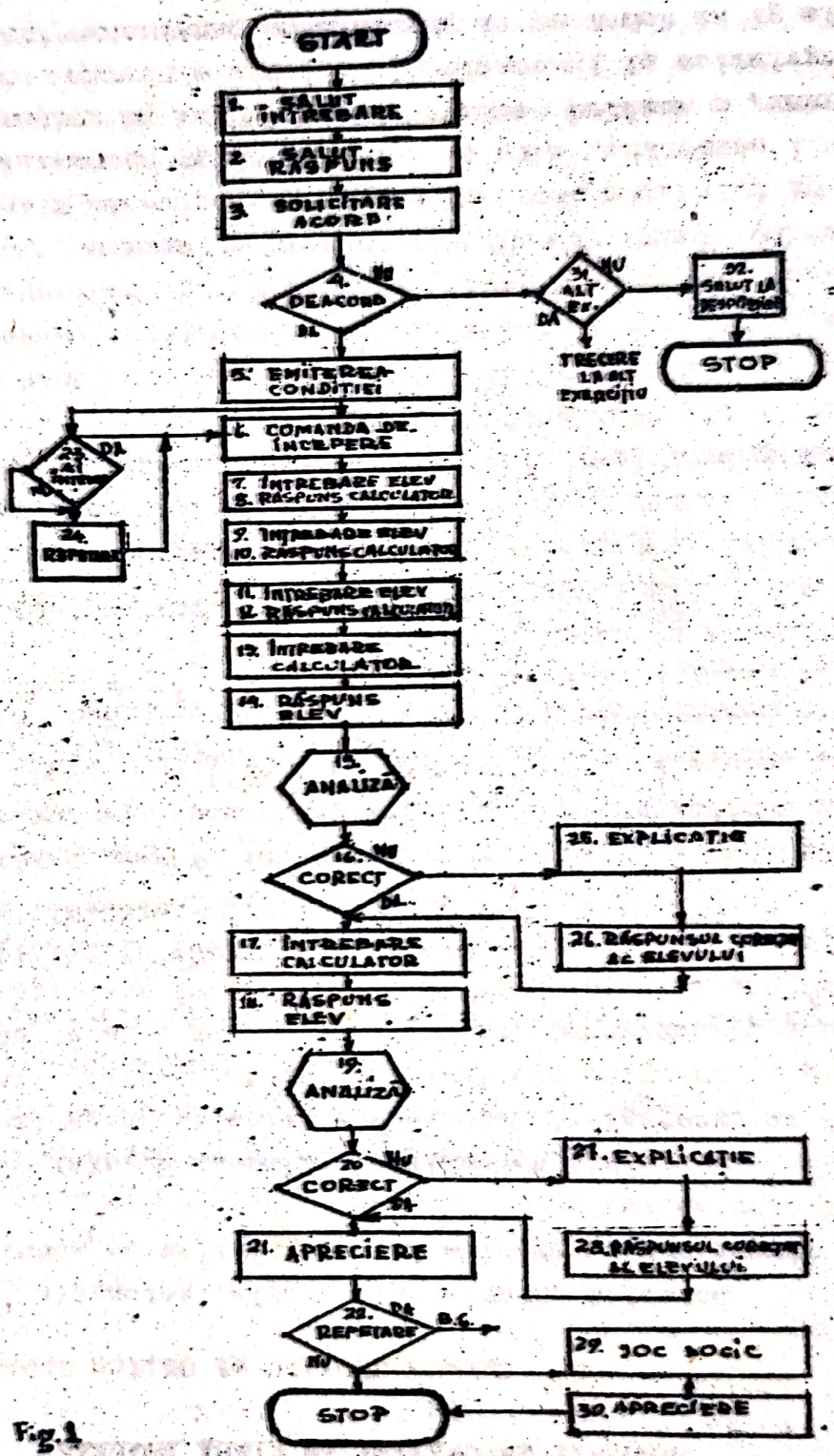



Fig. 1

# FORMAREA DEPRINDERII DE CERCETARE LA ORELE DE LIMBA FRANCEZA

de

Anca IACOB

Dacă prima funcţie a unei limbi este cea de comunicare, a doua ei utilitate este cea de instrument de documentare-cercetare, de acces la sursele de informare în limba de mare circulaţie.

Astfel, plecînd de la ipoteza că orice elev poate ajunge la o competenţă (unii şi performanţă, dacă li se creează posibilitatea să se documenteze, să cerceteze), am experimentat trei ani, la o clasă gimnazială, lucrul cu dicţionarul, conjugarea verbelor, folosirea revistelor, spre deosebire de clasa martor unde, în cadrul aceleiaşi metode dialogate, am folosit doar unele din aceste instrumente de lucru, discontinuu, negeneralizat şi adesea ilustrativ.

Clasele au fost similare ca număr de elevi (36 şi 33), ca posibilităţi intelectuale. Toţi au început studiul limbii franceze din clasa a V-a. După faza orală elevii au fost iniţiaţi să caute un cuvînt în vocabularul de la sfîrşitul manualului, primul pas spre folosirea dicţionarului (IV).

Ei au fost încurajaţi să folosească prin întrebări şi sursa profesor pentru consultare, verificare, confirmare, de obicei găsind în profesor nu atît răspunsul cît calea prin cercetare spre răspuns.

S-a ajuns la folosirea în mod curent a semantizării şi fixării lexicului prin sinonimie, antonimie (I, VII). Elevilor li s-a lăsat libertatea interconsultaţiei, a conlucrării.

Pentru însuşirea fidelă a pronunţiei şi grafiei, s-au folosit şi lectura şi scrisul prin competiţie. Observatorul greşelii devenea continuator. Competiţia colegială, prin ritmul interior, devine intensivă şi, prin pluralitatea relaţională deschisă, generalizează activitatea, ajungînd în ritm adecvat şi subiecţii marginali.

Am utilizat şi manualul de verbe, folosind elementul interogaţional capabil să integreze în "act lingvistic" şi "în situaţia practică" timpul unui verb. Insuşirea implicită a gra-

maticii devine şi explicită în măsura în care elevii observă asemănări, contraste. Unii elevi şi-au întocmit caiete de conjugare a verbelor.

S-a folosit: George I.Ghidu Les verbes français, conjugués sans abréviations (Ed.Did. şi Ped., Buc.,1972); Gheorghe I. Ghidu Conjugarea verbelor franceze (Ed.St.şi Encicl.,Buc.,1983) - înţelegerea condiţionalului prezent, imperfectului, mai mult ca perfectul (Si conditionnel).

Spre deosebire de clasa martor, la care sursele au fost folosite explicativ, de către profesor, static, la lotul experimental elevii au fost aceia care şi-au procurat dicţionare-reviste Passe-partout - abonamente la clasă şi tot ei au fost aceia care le-au utilizat pentru confirmarea corectitudinii elementului cercetat. Elena Gorunescu: - Dicţionar francez-român şi român-francez(Ed.St.şi Encicl.,Buc.,1981); Dicţionar francez-român (Ed.St.,Buc.,1972, ed.a II-a); Dicţionar român-francez (Ed.St.Buc., 1972, ed.a III-a).

Intr-o lecţie de Les bâtisseurs de l'avenir (anul IV de studiu) pentru a întări valoarea educativă a textului am cerut elevilor să caute cît mai multe expresii folosind cele două Dicţionare de proverbe - francez-român- 1978 şi român-francez 1975: Le travail fait la charne de la vie - Munca e plăcerea vieţii; Le travail paie les dettes, la fainéantise les faits - Lenea face datorii, munca le plăteşte; L'homme naquit pour travailler comme l'oiseau pour voler - Omul se naşte să muncească, precum pasărea să zboare).

Din română-franceză: Lenegul mai mult aleargă: Les paresseux font plus le chemin; Munceşte azi, ca să mănînci mîine: Travail aujour'hui pour manger demain; Vorba omului se cunoaşte după port: La robe fait fait l'homme. La care au adăugat: - Métier vaut trésor; Travail le jour et dors la nuit; Le livre fait vivre. După ce lexicul şi structurile gramaticale reclamate de o anume temă: Le pays où l'on revient toujours, Les bâtisseurs de l'avenir au fost exersate, s-a trecut la traduceri tematice din reviste. Am folosit şi traducerea din limba franceză utilizînd revista "La Roumanie d'aujourd'hui".

Prin fidelitatea denotaţiei, progresivitatea conotaţiei, numărul elevilor care au atins performanţa la probele finale au fost de 11 în microgrupul experimental şi de 6 în cel martor.

Scanned with OKEN Scanner

De asemenea, în timp ce la un item verbal subiecţii din lotul martor au dovedit o gîndire creativă deficitară, confirmînd ideea că elev slab nu e numai acela cu un stoc de cunoştinţe redus şi fragil, ci şi elevul cu un bagaj de cunoştinţe apreciabil, dar static, subiecţii din lotul experimental s-au manifestat printr-o mai mare mobilitate, adecvare situaţională, au scris mai corect, au dovedit mai multă certitudine a cunoştinţelor. La repetarea probelor de sfîrşit de an şcolar la începutul anului următor, elevii din lotul experimental au evidenţiat, oral şi în scris, deprinderi mai fidele, mai durabile, de exprimare în limba scop, precum şi deprinderea de reluare a activităţii mai repede decît cei din lotul martor, care manifestau o anume lentoare.

Cîteva concluzii

- Sistemul de învăţare prin cercetare-documentare îmbină mai bine cognitivul cu afectivul, asigurînd un mediu socio-educogen optim;

- dă posibilitatea animatorului să ţină mai bine seama de elev "de capacităţile sale mentale, de interesele şi motivaţiile, de nevoile sale" (II., p.173)

- dă posibilitatea elevului să acţioneze, să se manifeste ştiinţific, dezvoltarea operaţiunilor intelectuale, pornind de la acţiunea afectivă în sensul cel mai complet (VI., p.64);

- ilustrează noua relaţie profesorii-elevi, "ajungînd cu adevărat într-o relaţie de parteneri". (III, p.16);

- elimină eşecul şcolar, prin aceea că, fiecare elev lucrează conform naturii sale, dobîndind deprinderi de activitate continuă învăţînd cum să înveţe, "a instrui" devenind realmente procesul prin care "ne străduim ca toţi să reuşească" (V., p.205);

- elevii devin mai conştienţi de rolul, datoria şi viitorul lor;

- profesorul devine mai receptiv la necesitatea integrării învăţămîntului cu cercetarea, producţia şi practica social-utilă;

- abordarea limbii scop ca instrument de investigare facilitează şi funcţia de comunicare.

## Bibliografie

I. Bailly,R. - Dictionnaire des synonymes de la langue française (Larousse, Paris, 1971).

II. Faure,E. - A învăţa să fii, E.D.P., Buc.,1974, p.173.

III. Fries,E. - Invăţămîntul prin cercetare, E.D.P.,Buc., 1973, p.16

IV. x x x - Manualul - limba franceză - anii III-IV, E.D.P., Buc., 1983

V.Landsheere de G. - Evoluarea continuă a elevilor şi examenele. Manual de docimologie, E.D.P., Buc., 1975, p.

VI. Piaget, Jean - Psihologie şi pedagogie, E.D.P., Buc., 1972, p.64

VII.Schinţeie,Ion - Dicţionar franco-român de cuvinte, expresii şi locuţiuni, Scrisul Românesc, Craiova, 1983

Scanned with OKEN Scanner

# CONTRIBUŢII LA TEHNICA TRADUCERII TERMINOLOGIEI AGRICOLE DIN LIMBA ROMÂNĂ ÎN LIMBA GERMANĂ

de

Maria MORARU

In lucrarea de faţă avem în vedere cîteva aspecte legate de traducerea din limba română în limba germană a unor termeni şi expresii de specialitate specifice limbajului tehnic agricol. Este vorba, mai ales, de termeni creaţi prin procedeul derivării sintagmatice - procedeu economic de îmbogăţire a vocabularului tehnic pe baza lexicului existent la un moment dat - care constă în particularizarea prin diferite mijloace a unui lexem deja existent în limbă, ceea ce are drept rezultat formarea de unităţi lexicale complexe (ULC) ( v. III, p. 31), de ex.: agenţi de protecţie a plantelor, capacitatea de absorbţie a apei, exportul de substanţe nutritive etc.

Spre deosebire de limba română, limba germană preferă - în acelaşi scop - compunerea ( simplă sau compunerea + afixare) ( v. V, p. 77 - 180), rezultatul fiind un cuvînt compus ( Kompositum) - practic un conglomerat de cuvinte care - din punct de vedere morfologic - se comportă ca un singur lexem, de ex.: germ. der Feuchtigkeitüberschuss ( rom. excesul de umiditate), germ. der Rohproteingehalt ( rom. conţinutul de proteină brută), die Tausendkornmasse ( rom. masa a o mie de boabe) etc.

Reversul este că la traducerea din română în germană anumite ULC, respectiv construcţii sintactice, trebuiesc înlocuite printr-un singur lexem - cuvînt compus - , capabil să redea exact sensul construcţiei din limba română dar, în acelaşi timp, păstrînd specificul limbii germane. Traducerea printr-o construcţie corespunzătoare celei din limba română, chiar dacă corectă din punct de vedere lingvistic şi deci, în majoritatea cazurilor, inteligibilă, ar fi un mod de exprimare stîngace, uneori chiar ridicolă, care nu ar corespunde spiritului limbii germane şi, cu atît mai mult, stilului literaturii ştiinţifice.

Pentru a asigura veridicitatea observaţiilor noastre şi din punct de vedere lingvistic, am folosit drept sursă de material cîteva dintre cele mai reprezentative tratate de fitotehnie şi agrotehnică în limba română ( v. I, IV, IX) şi germană ( v. II, VI şi VIII) - toate în original.

Scanned with OKEN Scanner

Ca metodă de lucru am folosit metoda confruntării indirecte a acestor texte care, deşi nu reprezintă traduceri ale unuia şi aceluiaşi text original, prin conţinutul lor aproximativ identic din punct de vedere ştiinţific, uzează în mod fortuit de aceleaşi concepte şi noţiuni şi, prin urmare, de terminologia corespunzătoare acestora în limba respectivă.

Am procedat la selectarea şi extragerea termenilor şi expresiilor de specialitate din textele româneşti şi apoi la identificarea pe text a echivalentului german pentru fiecare termen şi expresie în parte, realizînd astfel un corpus de aproximativ 1000 de ULC pe care, în funcţie de numărul părţilor de vorbire componente[1], le-am clasificat în următoarele categorii:

A) Termeni şi expresii de specialitate cuprinzînd două părţi de vorbire;

B) Termeni şi expresii de specialitate care includ trei părţi de vorbire;

C) Termeni şi expresii de specialitate cu peste trei părţi de vorbire.

Studiind corpusul lucrării prin metoda menţionată mai sus, am constatat existenţa - din punct de vedere a posibilităţilor de traducere - a două situaţii distincte, şi anume:

1. Este posibilă atît traducerea printr-o construcţie aproximativ similară celeia din limba română în ceea ce priveşte sensul, numărul şi categoria gramaticală a constituienţilor imediaţi ai construcţiei, cît şi traducerea întregii sintagme printr-un cuvînt compus echivalent şi

2. Construcţia românească se traduce întotdeauna, în mod obligatoriu, printr-un cuvînt compus.

Este normal deci să ne punem întrebarea: de unde putem şti cînd trebuie să traducem printr-o variantă sau alta? Este folosirea cuvîntului compus condiţionată de anumiţi factori intrinseci ( sens, raporturi morfologice sau sintactice) sau extrinseci ( factori contextuali sau stilistici) ?

Pentru a putea da un răspuns acestor chestiuni am recurs la analiza constituienţilor imediaţi ai ULC realizate prin derivare sintagmatică şi a expresiilor de specialitate inventariate care - în limba germană - au întotdeauna ca echivalent un cu

vînt compus şi, de asemenea, a celor care numai facultativ au un asemenea echivalent.

A. In funcţie de partea de vorbire căreia îi aparţine determinantul ($S_2$) , cu precizarea că determinatul ( $S_1$) este întotdeauna un substantiv (S), am distins următoarele cazuri mai frecvente:

Aa) Determinantul este un substantiv la cazul genitiv cu rol de atribut substantival genitival, de ex.:

rom. fertilitatea solului —→ germ. die Bodenfruchtbarkeit

rom. formarea rădăcinii —→ germ. die Wurzelausbildung

rom. maturitatea boabelor —→ germ. die Körnerreife

In acest caz, traducerea printr-un cuvînt compus este facultativă, dar preferabilă[2].

Ab) Determinantul este un substantiv la cazul acuzativ cu prepoziţie ( p ) ( de, cu, în, pentru, prin, faţă de) cu funcţie de atribut prepoziţional.

Model general: rom. $S_1 - p - S_2$ —→ germ. $S_2\ S_1$

Pentru p = de am distins următoarele situaţii:

$Ab_1$) Sînt posibile ambele variante de traducere ( vezi 1 supra) şi

$Ab_2$) Este admisă numai traducerea printr-un cuvînt compus.

Intrucît simpla analiză a structurii de spurafaţă a acestor construcţii nu ne-a permis să explicăm fenomenul, pentru a descifra cauzele care ne obligă sau nu să traducem printr-un Kompositum, am încercat să pătrundem în structura de adîncime a acestor ULC. Analiza a relevat faptul că acestea ascund, în majoritatea cazurilor, un genitivus partitivus, lucru care poate fi pus uşor în evidenţă prin confruntarea cu alte limbi, de exemplu, cu limba rusă, cf. rom. conţinutul de apă / rus. soderžanije vody, rom. numărul de plante/ rus. čislo rastenij etc. Este vorba în special de construcţiile care au în calitate de cuvînt-bază ( $S_1$) următoarele substantive: cantitatea (de), capacitatea (de), conţinutul (de), doza (de), nevoia (de), necesarul (de), etc.

In aceste cazuri sînt posibile ambele traduceri, dar este de preferat traducerea printr-un cuvînt compus.[3]

$Ab_2$) O altă categorie de construcţii cu prepoziţia de reprezintă, de fapt, rezultatul contragerii unei subordonate relative, de ex.:

rom. dispozitiv de uscare ( în loc de: dispozitiv care serveşte la uscare) → germ. Trocknungsanlage
rom. maşină de recoltat → germ. Erntemaschine
rom. porumb de siloz → germ. Silomais

Aceste construcţii pot fi uşor deosebite de cele din prima categorie deoarece aici prepoziţia de admite înlocuirea cu prepoziţia pentru, de ex.: maşină de recoltat = maşină pentru recoltat. In aceste situaţii traducerea printr-un cuvînt compus este obligatorie.

$Ab_3$) In cazul cînd determinantul ($S_2$) este precedat de o altă prepoziţie decît prepoziţia de ( deci p = cu, în, la, pentru, prin), traducerea printr-un cuvînt compus este obligatorie. Analiza a relevat faptul că în structura de adîncime a acestor construcţii se află, de fapt, un infinitiv lung cu recţiune prepoziţională care s-a substantivizat, de ex.:

rom. creşterea în lungime ( = a creşte în lungime)
→ germ. das Längenwachstum
rom. rezistenţa la ger → germ. die Frosthärte
rom. plantă cu spori → germ. die Sporenpflanze

$Ac_1$) Este, de asemenea, obligatorie traducerea printr-un cuvînt compus în cazul cînd determinantul este un adjectiv (A) care se traduce în limba germană:

$Ac_1$) fie printr-un substantiv cu aceeaşi rădăcină ca şi A, deci: rom. $S_1$ - A → germ. $S_2$ ( — A) $S_1$

de ex.: rom. plantă protectoare → germ. Schutzpflanze
rom. tubul polinic → germ. Polenschlauch

$Ac_2$) fie printr-un adjectiv echivalent, deci:

rom. $S_1$ - A → germ. A $S_1$

$Ac_3$) fie printr-o prepoziţie, deci:

rom. $S_1$ - A → germ. P $S_1$

rom. cultură intercalată → germ. Zwischenfrucht
rom. stratul superficial → germ. die Oberschicht

B) In cazul traducerii din română în germană a unor

ULC formate din 3 părţi de vorbire întîlnim următoarele situaţii mai frecvente:

$B_1$). Expansiunea unei ULC de tipul Aa, Ab sau Ae la nivelul determinantului sau al determinatului, de ex.:

rom. cultura porumbului pentru boabe ⟶ germ. der Körnermaisanbau

rom. rezistenţa la geruri tîrzii ⟶ germ. die Spätfrostfestigkeit

Sînt posibile ambele variante de traducere[4].

$B_2$) Există ULC formate din 3 părţi de vorbire "libere" din punct de vedere terminologic ( cu alte cuvinte, $S_1$, $S_2$ şi $S_3$ (respectiv A) nu sînt constituienţi imediaţi ai unei ULC de tipul Aa, Ab sau Ac, ci numai ansamblul lor formează o ULC, de ex.:

rom. seceră cu paiul scurt ⟶ germ. Kurzstrohroggen

rom. plantă de zi lungă ⟶ germ. Langtagpflanze

C) In cazul construcţiilor cu peste 3 constituienţi imediaţi întîlnim mai frecvent următoarele situaţii:

$C_1$) O ULC de tipul A (Aa, Ab sau Ac) cu rol de cuvînt-bază (determinat) este determinată de o altă ULC de acelaşi tip cu rol de determinant. Se recomandă traducerea printr-un Kompositum:

rom. agenţi de combatere a gîndacilor de cartofi ⟶

germ. Kartoffelkäferbekämpfungsmittel

rom. capacitatea de înmagazinare a substanţelor nutritive

germ. Nährstoffspeicherungsvermögen

$C_2$) O ULC de tipul $B_1$ este determinată ( sau determină) de o parte de vorbire ( de obicei S sau A). In acest caz sînt posibile ambele variante de traducere, de ex.:

rom. producerea de sămînţă de sfeclă de zahăr

germ. Zuckerrübensaatguterzeugung

rom. cultura plantelor intercalate în miriste

germ. der Stoppelzwischenfruchtanbau

In fine, se întîlnesc destul de rar construcţii formate din mai mult de 4 constituienţi care se traduc în limba germană tot printr-un Kompositum, de ex.:

rom. plantă furajeră intercalată în cultură de primăvară

germ. Sommerzwischenfruchtfutterpflanze

NOTE

1) La calcularea numărului de părţi de vorbire al ULC nu

s-a ţinut cont de prepoziţii, întrucît acestea, jucînd aici rol de instrument gramatical, dispar la formarea cuvîntului compus german.

2) Deoarece problema traducerii în limba germană a formaţiunilor de tipul Aa nu a putut fi elucidată aici, ea va constitui obiectul unei cercetări aparte.

3) Presupunem că "preferinţa" pentru o variantă sau alta este determinată de anumiţi factori extrinseci, care, deocamdată, nu au fost luaţi în considerare.

4) Vezi nota 3.

## B I B L I O G R A F I E


I. Bîlteanu, Gh., Bîrnaure, V., Fitotehnie, Bucureşti, 1974.

II. Boguslawski, Egon von, Ackerbau, Grundlagen der Pflanzenproduktion, 1981.

III. Burdea, S., Negruş, D., Stoenescu, C., Chirvai, I., Metodica predării francezei tehnice, Bucureşti, 1980.

IV) Dincu, I., Tehnologia producţiei agricole, Bucureşti, 1974.

V. Fleischer, W., Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache, Tübingen, 1974.

VI. Geisler, G., Pflanzenbau, Ein Lehrbuch - Biologische Grundlagen und Technik der Pflanzenproduktion, Berlin und Hamburg, 1980.

VII. Savin, E., Abager, E., Gramatica practică a limbii germane, Bucureşti, 1968.

VIII. Seiffert, M., Landwirtschaftlicher Pflanzenbau, Berlin, 1968.

IX. Zamfirescu, N., Velican, V., Săulescu, N., Fitotehnie, vol. I şi II, ed., II-a, Bucureşti, reşti, f.d.

# GRUPUL NOMINAL ÎN LIMBA ENGLEZĂ DIN PERSPECTIVA ÎNSUȘIRII EI DE CĂTRE ROMÂNI

de

Maria NICOLAU

In cele ce urmează ne propunem să pornim de la un model generalizat al grupului nominal (GN) englez, pentru ca, în urma evidențierii regulilor de subcategorizare a constituenților, a înțelegerii mecanismului de formare al acestor secvențe, să putem stabili dificultățile ce apar în activitatea de traducere a textelor tehnice ( unde această grupare de categorii are un înalt grad de ocurență), din perspectiva cursantului român.

Expansiune a numelui, GN se organizează în jurul unui centru cuprinzînd substantivul și determinările lui. Atît pre- cît și postmodificatorii formează împreună cu substantivul centru GN foarte complexe, fiecare categorie sintactică apărînd ca suite de constituenți aflați în relații de subordonare față de centru (determinare, modificare, guvernare) sau de coordonare între constituenți cu același statut.

Mecanismul de generare a GN este reflectat în regula generală de rescriere (V, p.96):

$$GN \rightarrow \left\{\begin{matrix}\text{Det (P)}\\ \text{NP}_{\text{poss}}\end{matrix}\right\} \frown (\text{Adj } P^{m}) \frown N \frown \left\{\begin{matrix}\text{PNP}\\ \text{S}\end{matrix}\right\}$$

Conform regulilor de subcategorizare a elementelor specifice ce pot intra în clasa determinanților, vom include aici determinanții proprin-ziși: articolele(a/an,the);adjectivele posesive (my,your,..);pronumele demonstrative(this/that...);distributivele(each,every);cuantificatorii(all,both,half,twice,much..., cardinalele,ordinalele specificate numeric sau nu).

Setul de reguli de rescriere a elementelor clasei determinanților stabilește destul de precis pozițiile ce pot fi ocupate de fiecare din aceștia, pe baza unor teste de acceptabilitate gramaticală și compatibilitate semantică (V, pp.96-106).

Se consideră ca fiind unanim acceptată presupunerea că adjectivele antepuse sînt derivate din adjectivele nume predicative în subordonatele relative restrictive, cele două transformări

implicate în această derivare fiind suprimarea auxiliarului be şi a pronumelui relativ,urmînd apoi repoziţionarea adjectivului (VI, p.17):

The man who is tall ⇒ The man tall ⇒ The tall man

O.Jespersen (III,vol.IV,p.3) distingea şi el diferenţe în gradul de dependenţă faţă de substantivul centru, "primary", modificatorii antepuşi fiind numiţi, depinzînd de gradul de deschidere a GN, "secondaries", "tertiaries", "quaternaries", "quinaries", pe baza a ceea ce numea diferenţa de rang în raport cu substantivul centru.

Avînd în vedere că în activitatea de traducere din română în engleză un GN cu mai mult de două adjective antepuse creează dificultaţi în aranjarea termenilor, caracterul mai puternic sau mai slab restrictiv al unor adjective fiind mai greu de sesizat, am recurs în practica didactică la o regulă de ordonare ce cuprinde, ca cel mai îndepărtat adjunct faţă de centru,determinantul propriu-zis, cuantificatorii, adjectivul descriptiv, urmînd adjectivele ce exprima dimensiunea,vîrsta,culoarea,materialul sau naţionalitatea, substantivul premodificator şi, în fine, substantivul centru.Astfel am putut ordona GN ca:

some gifted young foreign college students

several attractive pastel party dresses

Existenţa unor modificatori substantivali şi verbali dezvăluie distribuţia binară şi raporturile de dependenţă dintre termeni, ceea ce facilitează reconstituirea ordinii logice a adjuncţilor:

Johnny ate the whole three layer chocolate cake.

She bought those two old fashioned copper tankards.

Acelaşi principiu esenţial de diviziune binară a constituenţilor se observă la GN formate din adjuncţi substantivali, variind ca dimensiune între expansiuni minimale şi GN foarte complexe:

recreation department; recreation department finance manager; meat refrigeration; meat refrigeration process; fresh meat refrigeration process; keyboard cathode ray tube display console; time-shared on-line computer networks.

Intr-un studiu dedicat sintacticii şi semanticii GN,J.Levi (IV, p.50) subliniază că:" orice formă a unui GN dat e inerent

şi constant ambiguă în limitele unui set previzibil şi relativ limitat de interpretări posibile; deşi oricare din aceste interpretări poate fi folosită mai frecvent decît altele,sau chiar exclusiv,într-o comunitate lingvistică dată şi într-o anumită perioadă, ambiguitatea potenţială rămîne încă parte a competenţei vorbitorului şi,deci, trebuie avută în vedere în orice descriere gramaticală a acestor forme".

Conform principiilor semanticii generative,atît J.Levi cît şi R.Lees consideră că un modificator antepus păstrează în structura sa un conţinut verbal, mai precis,la Levi,unul din cele 7 predicate:cause,have,make,use,be,in,for,sau, la Lees, unul din verbele: impel,propel,energize,activate,power,drive,actuate,produce,yield...,sau conţin nominalizări ale actului,produsului, agentului sau pacientului, în care caz se aplică regulile de depredicativizare şi de adăugare a morfemelor de nominalizare.

Derivarea adjuncţilor verbali se realizează prin aceleaşi procedee ca cele menţionate la adjectiv.Astfel se explică realizarea unor GN cum ar fi:

the sleeping man; the washing machine; the murdered man.

Restricţiile ce operează aici privesc caracterul tranzitiv sau intranzitiv al verbelor.R.Lees observa că numai verbele pur intranzitive permit antepunerea participiilor lor prezente, după cum doar verbele tranzitive pot antepune participiul trecut(VI, p.17).

Premodificarea,în cazul formelor participiale,poate fi interpretată în termenii unei compresiuni de natură sintactică menite să satisfacă cerinţele de concizie în exprimare,acolo unde caracterul determinativ al construcţiei echivalente în postmodificare este mai slab.Vom mai adăuga că ocurenţa formelor -ing e legată de posibilitatea exprimării unei acţiuni cu caracter permanent, restricţie impusă şi participiilor trecute, cu deosebire că, atunci cînd acţiunea nu are caracter permenent, ele sînt, de regulă, precedate de adverbe:

the recently described theory; the above mentioned circuit.

In ceea ce priveşte antepunerea adverbelor,vom menţiona observaţia lui Jespersen (III,vol.II, pp.3lo; 318)că, dacă într-un GN minimal ca stone wall primul substantiv are valoare de adjectiv,aceasta devine mai clară în GN cu deschidere mai mare:

sheer, immaculate and silver fountain

Prin urmare, modificarea unei astfel de secvenţe de către un adverb nu face decît să sublinieze noua valoare dobîndită de substantivul antepus:

on merely business grounds

Postmodificarea e adesea de dorit sau e chiar necesară dacă GN cuprinde mulţi modificatori sau e guvernată de restricţii de ordin sintactic şi semantic. Jespersen observa că postmodificatorii provin,de fapt, dintr-o subordonată relativă,ocupînd acelaşi loc pe care l-ar fi avut aceasta(III,vol.II,p.383):

an education good in itself; an interruption too brief and isolated to attract much notice;like a schoolboy,off for holidays;the type of man to be generous to.

Intrucît în limbajul ştiinţific toţi modificatorii au un caracter restrictiv,plasarea unora în postpoziţie este o indicaţie a intensităţii mărite a gradului de restrictivitate:

high resolution color cathode ray tube for avionics display;

the steady-state voltage current characteristic plotted above.

In privinţa postmodificatorilor verbali(V-ing,V-ed)se menţin aceleaşi restricţii privind tranzitivitatea menţionate şi la premodificare.Unind exprimarea concisă cu avantajul unei afirmaţii impersonale,GN cu postmodificatori verbali apare în corelaţie cu diferite prepoziţii.Aceste GN guvernate de prepoziţii corespund în limba română unor sintagme nominale similare cu infinitiv substantivizat sau unor subordonate cu verbul predicativ în conjunctiv:

The designers insisted on greasing machine parts frewuently.

Spre deosebire de engleză,în limba română, în ciuda unor clase restrînse de premodificatori cu topica fixă şi a cîtorva cu topica variabilă (II,pp168-169), cu şi fără modificări de structură, regula de ordonare a modificatorilor este postpunerea, fie a articolului hotărît, a unui adjectiv morfologic,a unui participiu,a unei apoziţii în Nominativ,a unui substantiv în Genitiv sau Acuzativ cu prepoziţie,fie a unui verb sau adverb.

Destinatarul cursului de limbă engleză din învăţămîntul superior tehnic este cursantul adult care, în învăţarea limbii ţintă, porneşte în sens invers faţă de un nativ, de la dezvăluirea mecanismelor interne ale limbii pentru ca, abia în final,

să poată ajunge la utilizarea automată a structurilor.

Date fiind caracteristicile relaţiilor sintactice şi semantice specifice limbii române, se pot lesne intrevedea dificultăţile cu care este confruntat cursantul în traducerea GN, avînd în vedere că acest procedeu de compunere este deosebit de productiv în literatura tehnică, întrucît el tinde să cuprindă o cît mai mare cantitate de informaţii intr-un volum lingvistic cît mai restrîns.

Prima şi cea mai importantă dificultate rezidă în diferenţa în topică, GN englezeşti fiind numite "inversion groups" tocmai pentru că, în traducere, ordinea internă a constituenţilor trebuie schimbată total,

glass fiber reinforced plaster wall components

traducîndu-se în sens invers,"elemente de zidărie din ipsos armat cu fibre de sticlă". Analiza contrastivă este absolut obligatorie tocmai pentru eliminarea oricărui transfer negatic în acest sens, dinspre limba maternă spre limba ţintă.Raportarea la context, la cunoştinţele de specialitate ale cursantului, este tot atît de necesară; numai astfel se va putea decide dacă

auxiliary voltage regulator

poate fi tradus ca "stabilizator al tensiunii auxilisre" sau ca "stabilizator auxiliar al tensiunii".

Restrîngerea sferei semantice a GN prin adăugarea treptată de modificatori devine obiectul exerciţiilor de compunere ce pot începe cu GN de doi termeni, ajungîndu-se la structuri cu deschidere cît mai mare:

autoclaved cellular concrete walls;

multistoried prefabricated prestressed concrete frame structures.

E necesar să se clarifice că ordinea în care sînt plasaţi diferiţi premodificatori în engleză nu este întîmplătoare şi nu corespunde în toate cazurile celei care guvernează succesiunea termenilor în GN românesc.Cu cît este mai imediat restrictiv, din punct de vedere semantic,caracterul premodificatorului, cu atît va fi plasat mai aproape de substantivul centru şi invers, cu cît modificarea pe care o produce are un caracter mai general, cu atît va putea fi plasat mai spre stînga.

Juxtapunerea termenilor,eliminarea mărcii cazuale la Genitiv

în termenii din limba engleză contrastează puternic cu procedeul sintactic românesc de calificare şi determinare prin atribute substantivale în Genitiv,Acuzativ cu prepoziţie, fapt ce generează erori în traducerea din şi în limba engleză.

Aşa cum am menţionat anterior, un modificator substantival antepus capătă nuanţă adjectivală, fapt pentru care pierde marca de plural, deşi ca sens o păstrează; ea va fi regăsită în echivalentul românesc al unor GN ca:

a two cylinder type internal combustion engine;

a four storey high building.

Recompunerea termenilor în traducerea din româna în engleză va genera erori datorită transferului negativ.

Compunerea nominală se vădeşte a fi un procedeu deosebit de productiv, creator, mai ales în domeniul literaturii ştiinţifice şi tehnice, noile descoperiri de fenomene,procedee,instrumente de lucru impunînd termeni noi.Vorbitorul va alege un compus nominal nou pentru a numi o entitate, un membru al unei categorii care nu are nici un nume preexistent,dar care poate căpăta acces în comunicare printr-o descriere sau printr-un nou lexem.Noul termen supravieţuieşte dincolo de situaţiile în care s-a format, dobîndind tot mai mult caracteristicile unei structuri unitare.

Iată tot atîtea argumente în favoarea unui demers padagogic în abordarea acestei structuri.

## Bibliografie

I. Downing,Pamela, On the Creation and Use of English Compound Nouns, Language,1977/4,pp.810-842.

II. Florea,Melania, Structura grupului nominal în limba română contemporană, Bucureşti,1983.

III. Jespersen,O., A Modern English Grammar on Historical Principles, vol.I-VII, London,1965.

IV. Levi,Judith, The Syntax and Semantics of Complex Nominals, N.Y.Academic Press, 1978.

V. Serban,Domnica, English Syntax, vol.I, Bucureşti, 1982.

VI. Schachter,P., On Syntactic Categories, IULC, 1973.

Scanned with OKEN Scanner

# ACTIVITATI UNIVERSITARE OGLINDITE IN ARHIVELE IESENE

de

Mădălina NICOLAU

Nicolae SAMSON

Din bogatul material aflat în Arhivele ieşene referitor la activitatea didactică a profesorului universitar I.M. Marinescu, ne-am oprit cu precădere asupra acelor piese de dosar care ne-au putut oferi şi informaţii despre colaboratorii săi mai apropiaţi de la catedră, despre relaţiile cu lumea scriitorilor contemporani, despre atmosfera universitară din capitala Moldovei între anii 1921-1926.

I.M.Marinescu, văr de tată cu scriitorul Ion Marin Sadoveanu (pe adevăratul său nume Iancu Leante Marinescu), s-a născut la 21 septembrie 1880 la Craiova. Licenţiat în filologie clasică al Universităţii din Bucureşti (1903), îşi ia doctoratul în aceeaşi specialitate la Universitatea din München, în 1910, şi îşi începe cariera ca profesor secundar la liceul Carol I din Craiova. Este numit apoi docent pentru limba şi literatura latină la Universitatea din Bucureşti, de unde trece ca profesor agregat la catedra de limbă şi literatură latină a Universităţii din Iaşi. Titularizat pe post de profesor pe ziua de 1 octombrie 1923, conform deciziei nr.3707 / 13 iulie 1923 dată de Ministerul Instrucţiei, I.M.Marinescu va mai îndeplini şi funcţii administrative, fiind director al învăţămîntului particular şi comercial în Ministerul de Instrucţie în 1918 şi director general pentru învăţămîntul superior în acelaşi minister (1926-1927).

Evident că singure aceste cîteva date sumare nu pot da adevărata dimensiune a personalităţii profesorului, dar, coroborate cu alte informaţii, ele ne vor conduce către conturarea profilului unui dascăl ce şi-a dedicat întreaga putere de muncă educării multor generaţii de tineri.

Astfel, numeroase procese verbale şi memorii vorbesc despre insistenţa cu care acest cadru universitar a căutat "să atragă interesul studenţilor pentru studiile clasice atît de rău văzute şi neglijate la noi" (I). Deziderатul este deci vechi, demersul întreprins de profesor părînd a fi şi azi de mare actualitate. Cînd, la 21 octombrie 1921, îl propune ca asistent pe lîngă seminarul de limbă latină pe Constantin Balmuş, găseşte

din nou un bun prilej pentru a deplînge ignorarea şi reducerea din programul de învăţămînt a latinei şi a limbii elene (II). Indignarea sa atinge însă cote maxime în memoriul conceput ca răspuns la cererea lui G.Pascu, romanist şi profesor de limba şi literatura română, de a se reduce cursurile de limbă latină la secţia de filologie modernă (III).

Ce anume realizase în mod concret înflăcăratul susţinător al limbilor clasice pentru familiarizarea studenţilor cu universul cultural al celor două mari civilizaţii, aflăm din referatul asupra lucrărilor şi activităţii sale didactice. Intocmit de D.Evolceanu renumit latinist al epocii, membru în comisia de titularizare pe post de profesor a sus-numitului, acest referat analizează principalele materiale elaborate de către I.M.Marinescu între anii 1920-1923, perioadă în care a predat atît latină cît şi greacă, alături de istoria filosofiei şi tragediei greceşti. Despre conţinutul caietelor sale manuscrise sau litografiate referitoare la istoria limbii latine, citim în acest raport: "sub aparenţă mai mult modestă, cursul prezent este solid şi substanţial, plin de fapte şi de idei bine şi cu socoteală orînduite". In ceea ce priveşte cursul elementar de limba greacă ţinut la Universitate sau la seminarul pedagogic, se subliniază că a izbutit "să entuziasmeze şi să îndrumeze spre frumuseţile lumii antice" multe serii de tineri. Cu aceeaşi ocazie sînt amintite şi numeroasele traduceri făcute în versuri, menţionîndu-se în mod special "încercările de încetăţenire ale versului anapastic liber, variat cu iambi". Referentul are rezerve asupra stilului în care I.M.Marinescu a redat în româneşte limba romanului Satyricon de Petronius. Optînd pentru limba română literară, tălmăcitorul nu a respectat "latina strictă din original", trădînd astfel esenţa operei (IV).

I.M.Marinescu are merite deosebite şi pentru că a ştiut să aleagă între colaboratorii săi pe cei mai preţioşi, susţinîndu-i şi ajutîndu-i să promoveze. De pildă, lui C.Balmuş îi prefaţează traducerea romanului Daphnis şi Chloe, îl propune apoi să plece în străinătate cu o bursă de studii, iar pe timpul absenţei din ţară îl suplineşte la ore (V).

Apreciat la justa-i valoare profesională şi morală, I. M.Marinescu este numit membru în Consiliul profesoral, asesor în

"comisiunea disciplinară universitară" (VI), desemnat de Consiliul facultăţii ca reprezentant în Comitetul de lectură al Teatrului Naţional din Iaşi (VII).

Despre profilul moral al omului, lucruri interesante ni se dezvăluie din scrisorile sau însemnările zilnice ale lui Ion Marin Sadoveanu. Cu toate că avea o poziţie stabilă la Universitatea din Iaşi, profesorul de latină şi greacă a preferat să treacă drept laş în ochii vărului său I.M.Sadoveanu, decît să se abată de la normele universitare în vigoare. Astfel că viitorul autor al Sfîrşitului de veac în Bucureşti a fost obligat să renunţe la a se mai înscrie, aşa cum dorea, pentru o întîrziată şi problematică licenţă la Universitatea ieşeană (VIII). Bănuim că în vizita sa în capitala Moldovei, acesta a fost găzduit de I.M.Marinescu, în aceeaşi casă în care a locuit, în trecerea sa prin Iaşi, şi Tudor Vianu. Amintindu-şi cu nostalgie de perioada petrecută în oraşul de la poalele Cetăţuiei, Vianu notează în Jurnalul său plimbările nesfîrşite făcute pe alsea cu pomi d'n parcul, pe atunci, vast al Mitropoliei, prin faţa bătrînei construcţii cu cerdac ce dădea în lunca Bahluiului a hotelului Metropol, popasurile de la anticariatul lui Kuperman sau de la librăria Saraga. De la el aflăm că I.M.Marinescu locuia în "vechile case ale lui Nicolae Gane, acolo unde în 1906 se punea la cale Viaţa Românească" (IX).

Desigur, I.M.Marinescu era în relaţii apropiate şi cu Garabet Ibrăileanu care locuia, prin 1920-1925, pe strada Coroiu, "într-o casă aşezată în mijlocul unei curţi întinse, puţin îngrijite, vechea casă a lui Vasile Pogor, unde altădată se ţinuse adunările Junimii" (X).

Iată cum Iaşul, ca un valoros palimpsest, îşi dezvăluia la fiecare pas trecutul pe care orice om de cultură este invitat să-l descifreze. Ieşean prin adopţiune, I.M.Marinescu a făcut parte din categoria acelor dascăli de aleasă ţinută intelectuală şi umană care au ştiut să transmită colaboratorilor apropiaţi ca şi studenţilor pasiunea pentru muncă, perseverenţa de a urmări realizarea scopurilor propuse. În perspectiva documentelor citate, I.M.Marinescu devine un exemplar model de profesor.

## Bibliografie

I. Arhivele Statului Iași. Fond Universitatea "Al.I.Cuza", Facultatea de litere. Dosar 167/1923 Documentul din 10 iunie 1923

II. Idem. Dosar 6/1921. Documentul din 21 octombrie 1921

III. Idem. Dosar 7/1921

IV. Idem. Dosar 167/1923

V. Idem. Dosar 1/1923; Dosar 8/1923

VI. Idem. Documentul 389/9 octombrie 1925

VII. Idem. Documentul 236/16 mai 1925

VIII. I.M.Sadoveanu, Scrieri, Editura pentru literatură, București, 1969, vol.I, P.XIII

IX. Tudor Vianu, Jurnal, Editura pentru literatură, 1961, p.16

X. Idem, p.17

Scanned with OKEN Scanner

# GRAMATICĂ, PRAGMATICĂ ŞI IMAGINAŢIE

de

Anca PEGULESCU

Incercînd o explicaţie "à rebours" a punctului nostru de plecare ne vom limita la sublinierea aparentei opoziţii între "imaginaţie" ca o presupusă distanţare de realitate şi celelalte două noţiuni legate prin numitorul comunicaţional şi tot ceea ce poate implica o atare competenţă.

"A crea" în procesul de predare-învăţare a limbilor străine înseamnă, deci, nu numai a insista asupra corectitudinii fonemelor auzite şi pronunţate, practicarea conversaţiei şi însuşirea unei gramatici conformă cu norma dar şi interesarea elevilor în calitatea studiului pe care îl întreprind, în natura şi funcţionarea sistemelor lingvistice pe care le descoperă.

.Parafrazîndu-l pe Gaston Bachelard "nimic nu merge de la sine, nimic nu este dat, totul se construieşte" ajungem la "raportul între semne şi cei ce le folosesc" (II p 5).

In studiul limbii, însă, ca şi în matematică sau istorie nu poţi înţelege fenomene particulare fără o viziune globală şi sistematică a materiei de explorat. De aceea nivelul frazei la care ne oprim, azi nu mai este mulţumitor pentru formarea unei competenţe textuale care implică într-o oră de limbă modernă în care vrem să testăm nivelul elevilor noştri atît competenţa comunicaţională cît şi competenţa gramaticală.

Este inutil să mai accentuăm faptul că limba maternă nu mai constituie o sursă de interferenţe nedorite (plecînd de la condiţia unor acumulări stabile şi clare în sistemul limbii bază).

Ne folosim de limba bază ca suport în eliminarea unor dificultăţi pe care limba ţintă le pune. Poziţia diferită a articolelor, realizarea multiplă a valenţei unor verbe, situaţia pronumelor personale, complemente, jocul timpurilor verbale care au un rol atît de important în obţinerea coeziunii textuale, sînt numai cîteva exemple.

Instrumentele euristice cu ajutorul cărora putem realiza un decupaj, o comutare sau o distribuţie, favorizează demersul pe care îl facem plecînd de la cuvinte pentru a ajunge la situaţii (aşa cum e cazul folosirii cîtorva expresii şi locuţiuni conjuncţionale care marchează opoziţia: <u>bien que</u>, <u>pourtant</u>, <u>avoir</u>

Scanned with OKEN Scanner

beau - de aici posibilitatea sublinierii modurilor admise după fiecare sintagmă menţionată) de la noţiuni - utilizate în sensul de semnificaţi (exemplul nostru este tout ca pronume, adjectiv şi adverb - un singur semnificant cu variaţii posibile în gen în codul oral şi în număr în codul scris) pentru a ajunge la cuvinte, sau în sfîrşit de la situaţii (un interviu) pentru a ilustra realizarea formei interogative şi a diferenţierii celor două coduri.

Profesorul (V p 63) prezintă expresiile alese în ordinea pe care o stabileşte singur, avînd grijă să specifice non-obligativitatea păstrării ei în cazul în care elevii au alte preferinţe. Important de reţinut este tema aleasă şi respectarea modurilor impuse de normă.

Pentru o exemplificare a unui astfel de exerciţiu Martine Langlois ne prezintă trei texte care au fost supuse corectării colective. Iată unui dintre ele:

L'Espoir de la vie

Quel que soit le temps
Malgré la négligence des gens
La haine parmi les nations

La froide incompréhension
Quelles que soient les passions
Malgré la distance fabriquée par les gens
L'exclamation de la souffrance

Les ombres de l'avenir
Pourtant nous gardons
L'espoir pour l'avenir
Qu'il faut envahir.

Apariţia subjonctivului după quel que ca şi folosirea indicativului după pourtant şi a infinitivului după il faut, sînt tot atîtea ocazii de integrare a comportamentului lingual într-o teorie a acţiunii la nivelul anilor V şi VI de studiu respectiv manualele claselor a IX-a şi a X-a.

Explicaţiile oferite de gramatici în cazul lui tout nu ne lipsesc nici de exemple, nici de remarci particulare care amintesc excepţiile. Triplul rol pe care îl joacă această parte de vorbire precum şi alunecarea în cele două coduri pot fi cuprinse în cîteva sintagme care să ofere posibilitatea păstrării unei teme propuse - le temps.

Tout le temps
Tous les jours
Toutes les nuits
Tout bonnement

Tout homme

Tout heureux
Vent avoir son temps
C'est le tout.

Dacă cele două exemplificări ne duc la o accepţie restrînsă a pragmaticii, putem ajunge şi la o accepţie mai largă care înseamnă studiul "tuturor semnelor, constrîngerilor, interacţiunilor, reprezentărilor şi strategiilor implicate de oricare dintre tentativele de comunicare" (II pp 60-63).

Foarte multe documente şi texte autentice au avantajul de a ţine de actualitatea imediată. In cazul interviului, bun de folosit atît pentru achiziţionarea formei interogative cît şi înaintea unei lecţii care conţine un interviu (vezi anul V şi VII de studiu - clasa a IX-a şi a XI-a) avem multe aspecte de analizat:

- comparaţia cu o conversaţie orală (mărcile enunţiatorului şi receptorului, ireversibilitatea rolurilor, cu toate că acest lucru nu este un tot absolut);
- interviul scris şi cerinţele impuse de Grice (VI p 22);
- diferite tipuri de interviuri scrise.

In asemenea cazuri se impune ca un prim aspect determinarea cadrului general al situaţiei de comunicare. Din el decurg celelalte probleme care sînt legate de: cine vorbeşte, despre ce se vorbeşte, ce se vorbeşte, cînd se vorbeşte, unde, relaţiile dintre interlocutori, scopul conversaţiei.

Iată un interviu luat de un reporter - elev - unui reprezentant al O.J.T.-ului Mehedinţi (insistăm numai asupra întrebărilor pentru că scopul lecţiei de gramatică este însuşirea formei interogative şi realizarea ei prin diverse procedee):

Reporter: <u>Quelles</u> sont les caractéristiques globales du tourisme dans notre département?

Employé : .....

R : Les élèves, <u>ont-ils</u> l'occasion d'admirer les beautés naturelles de cette région en n'importe quelle saison?

E : .....

R : Est-ce que vous envisagez une collaboration plus poussée entre votre institution et L'école en général?

E : .....

R : Ce sera pour quand?

Dacă accentuăm latura creativă a unui asemenea exerciţiu putem propune:

- modificarea cadrului;
- imaginarea unei situaţii paralele anterioare, care să constituie o primă experienţă a reporterului;
- o urmare a dialogului celor doi protagonişti în cel mult două fraze.

Implicarea elevilor în situaţii de scriitură veridică corespunde astfel, nu numai nevoilor pedagogice imediate dar şi unor motivări psihosociale care ţin cont de personalitatea acestora. Mai mult decît atît, locul specific pe care îl ocupă exerciţiul scris, îi subliniază dimensiunea funcţională, estetică şi ludică. Avem, deci posibilitatea de a uni mai multe aspecte ale activităţii noastre, bazîndu-ne pe o tipologie pragmatică a exerciţiilor şi avînd grijă să-i dirijăm insesizabil pe subiecţi, munca lor va fi în acelaşi timp creativă şi recreativă.

## B I B L I O G R A F I E


I. Agrigoroaiei, V. - Le verbe. Iaşi 1979.

II. Amr, H, I - La pragmatique în LFDLM nr.203 août sept.1986.

III. Beaçco, J.C. - Methodes et methodologic: pour faire le point în LFDLM nr.205 nov-dec.1986.

IV. Chiţoran, D. - Elements of English Sentence Pragmatics Bucureşti, 1985.

V. care poate alege ca model fişa pedagogică propusă de Martine Langlois în nr.167 fev-mars.1982 al revistei LFDLM.

VI. Grice, P. - Logique et conversation in Comunications nr.30 Le Seuil 1979 citat par F.Cicurel în LFDLM nr.167 fevr-mars.1982.

# FRAZA - TERMINUS AD QUEM SAU TERMINUS A QUO ?

de

Doina SPIȚĂ

Intre lingvistica teoretică şi didactica limbilor moderne există un sistem de relaţii complexe şi necesare, ce astăzi nu mai poate fi ignorat. Chiar şi empiriştii trebuie să admită faptul că, în ciuda negării oricărei baze teoretice, ei nu fac decît să aplice teorii intrate deja în "conştiinţa publică"..

Mai mult, în condiţiile unui învăţămînt ce tinde să fundamenteze ştiinţific noţiunea de "creştere a eficienţei didactice", preluarea elementelor teoretice şi mai ales integrarea lor în sistemul predării, presupune din partea practicianului o activitate conştientă, în acelaşi timp cumulativă şi creatoare, bazată nu pe o înmagazinare pasivă de date, ci pe o cunoaştere sistematică şi aprofundată, care să permită, dincolo de acumulare, selecţia şi adaptarea.

Una dintre cele mai disputate direcţii - din punct de vedere al exploatării didactice - din lingvistica teoretică a ultimelor decenii, este gramatica textului. Născută din încercările de a formula o teorie a limbajului care să concilieze între modelele formale ale gramaticii clasice şi principiile teoriilor comunicării, ale filosofiei limbajului şi ale logicii moderne, ea a devenit în scurt timp centru de interes al entuziaştilor şi prilej de discuţie pentru sceptici.

Să semnalăm cîteva dintre argumentele care au determinat pe unii lingvişti să pună sub semnul întrebării statutul tradiţional al noţiunii de "frază", definită, cum se ştie, în aproape toate gramaticile, drept "unitatea superioară a analizei lingvistice".

Să ne imaginăm deci următoarea situaţie: cineva deschide aparatul de radio şi aude fraza:"In ceea ce priveşte argumentul preşedintelui, iată opinia mea."(IV, p.19) şi să admitem că, dintr-un motiv sau altul, el nu poate asculta continuarea emisiunii. Ceea ce a auzit este o frază, dar ca mesaj lingvis-

tic ea este ambiguă, căci atît enunţul anterior, cît şi cel ce va urma sînt necunoscute, iar despre persoana desemnată prin cuvîntul "preşedinte" nu se ştie nimic. Este evident că această frază nu prezintă o configuraţie lingvistică autonomă şi că ea trebuie judecată, pentru a fi pe deplin receptată, într-un context mult mai larg.

Numeroase fenomene lingvistice vin să confirme aceeaşi concluzie:

- cuplul întrebare/răspuns;
- posibilitatea de a parafraza un text, adică de a-l reconstitui cu ajutorul unui lexic şi al unor structuri frastice care deşi diferite de cele iniţiale, sînt capabile să creeze impresia de "conformitate" faţă de textul de plecare;
- folosirea şi valoarea timpurilor verbale;
- discursul raportat;
- elementele anaforice (pronumele personale, pronumele şi adjectivele posesive şi demonstrative, adverbele, verbul "faire" etc.);
- comentariile sau glose ce însoţesc de obicei fragmentele literare pentru a le plasa în contextul operei din care au fost extrase şi care nu fac decît să confirme insuficienţa comunicativă a unităţii frastice şi chiar a unor secvenţe mai ample decît aceasta.

Fraza nu pare a fi deci dimensiunea ideală pentru un studiu al problemelor comunicării lingvistice, căci în jocul actelor de limbaj, vorbitorii nu comunică prin "cuvinte" sau "fraze", ci prin înşiruiri nedelimitate de fraze, numite "texte". Afirmaţia lui Roland Barthes, formulată în termeni atît de categorici în 1966, după care "au-delà, le linguiste ne trouverait plus rien qui ne soit déjà présent dans la phrase"(II,p.3) îşi dezvăluie vulnerabilitatea. Doar o gramatică a textului poate asigura, susţine Teun Van Dijk, unul din exponenţii de frunte ai curentului, "singurul cadru adecvat de descriere a structurilor frastice: acestea nu sînt definibile decît la nivelul funcţionării lor într-o secvenţă lineară şi într-o macrostructură"(V, p.86).

Dacă argumentele enunţate mai sus îşi dovedesc perfecta valabilitate în plan teoretic, din perspectivă didactică ele ar suporta discuţii. Căci: nu reuşesc elevii să realizeze o comunicare dialogală coerentă, sau o reconstituire de text, fără a avea noţiuni de gramatică textuală ? Nu se dovedesc ei a fi capabili să facă, intuitiv, distincţia între "descriere" şi "naraţiune"? Sau să pledeze în favoarea, fără a cunoaşte structura discursului argumentativ? Desigur că da. Însă incitaţi de coincidenţa, ce invită parcă la exploatare, între teoria comunicării, pe care este fundamentată ca principiu GT şi idealul comunicativ al predării limbilor moderne, am părăsit această poziţie "moderată", încercînd prin metodele consacrate ale observaţiei şi testului să stabilim gradul de compatibilitate între teoria şi practica lingvistică la nivelul unei abordări textuale.

Iniţial, observaţia noastră a avut un caracter întîmplător. Privind retrospectiv în caietele corectate ale elevilor cu care lucrăm, am constatat că, în afară de greşelile "de gramatică" sau "de limbă", cum le numim în terminologia curentă, marcate prin corecturi concrete adecvate, există, mai ales în cazul producţiilor mai ample, de tipul rezumat, dialog situaţional, comentariu, serie de evaluări de tip apreciativ cu caracter destul de general, precum "incorrect", "mal construit", "incompréhensible", sau chiar semne de întrebare sau de exclamaţie, ori fragmente barate şi reformulate, fără nici o explicaţie teoretică. Aceeaşi observaţie, de această dată dirijată, ne-a prilejuit constatări de acelaşi tip, în caiete corectate de alţi profesori. Pentru a descoperi apoi, foarte clar şi realist formulată, explicaţia acestui sistem quasi-eficient de corectare, într-un articol semnat de Marie-Claude Albert în FDM: dacă prin pregătirea sa, profesorul se descurcă de bine de rău în ceea ce priveşte fraza, "les regles de bonne formation textuelle lui échappent"(I, p.79).

Testele, vizînd stabilirea nivelului competenţei de textualizare a elevilor, au fost concepute pornindu-se de la o premisă teoretică şi au fost aplicate, în paralel, unui grup de experiment ($G_{ex}$) şi unui grup martor (Gm), cele două grupuri

avînd un nivel general de competenţă lingvistică între 7,25-7,5o.

Testul T1 a verificat capacitatea elevilor de a sesiza semnificaţia globală a unui text, pornind de la afirmaţia lui Sophie Moirand după care "înţelegerea unui text nu rezultă din simpla alăturare a semnificaţiilor izolate ale unităţilor de rang inferior ce-l compun"(III,p.1o9). Cuprinzînd un exerciţiu de exploatare deductivă a relaţiei titlu-text şi ca sarcini:

a. Traduceţi în limba română textul;

b. Puneţi-i un titlu şi explicaţi printr-o frază alegerea dumneavoastră, testul a înregistrat următoarele rezultate: elevii din ambele grupe au realizat traducerea integral, dar numai 4 din 12 elevi din Gm, faţă de 11 din 12 elevi din Gex, cu care se practicaseră exerciţii de percepţie globală, au reuşit să dea un titlu corect textului şi să argumenteze alegerea. S-ar putea obiecta că rezultatul depinde şi de competenţa socio-lingvistică şi intelectuală a individului. De acord, dar dat fiind că procesul de lectură se bazează pe operaţii precum identificarea, anticiparea şi verificarea, rezultatul mai depinde şi de un sistem de gîndire ce poate fi educat şi al cărui profit depăşeşte limitele disciplinei noastre. Iar una dintre modalităţile de educare o reprezintă tocmai strategiile de textualizare, formulate pe baza studiilor lingvistice, pragmatice, semiotice, sociolingvistice şi mai ales psiho-cognitive.

Testul T2 a fost conceput în ideea verificării capacităţii elevilor de a utiliza corect elementele formale ale coeziunii intra-textuale: conectori, unităţi anaforice şi cataforice, forme temporale etc. Sarcini:

a. Răspundeţi la întrebări pornind de la lecţia ...;

b. Relataţi într-un text unitar conţinutul lecţiei, pe

baza răspunsurilor de la punctul a.

Concluzii: faţă de Gex, care, fără a face greşeli, a utilizat cu stîngăcie elementele, mai subtile, de articulare temporală şi de "mise en relief", Gm. a săvîrşit erori grave, mai ales de anaforizare, deşi elevii cunoşteau folosirea pronumelui, a articolului etc., din lecţiile independente consacrate acestora. Explicaţia este desigur aceea că ignorînd principiile coeziunii intra-textuale, ei s-au lăsat cu uşurinţă influenţaţi de modelul constrictiv reprezentat de răspunsurile la întrebări, ceea ce a condus la realizarea unor texte greoaie, repetitive, lipsite de unitate.

La aceeaşi concluzie ne-a condus, în cazul grupului Gm, şi testul T3, care a vizat de această dată naturaleţea discursivă în comunicare. Elevii au primit sarcina de a realiza o conferinţă de presă pe tema "André Langevin répond aux journalistes roumains", plecînd de la textul La Roumanie vue par ses amis français. Dialogul colectiv realizat de Gex., antrenat în activităţi al căror scop declarat era "apprendre à discuter avec aisance", s-a dovedit a fi net superior celui realizat de Gm. , care, deşi acumulase în timp acelaşi material lingvistic a fost incapabil să-l valorifice corespunzător într-un discurs spontan.

Faţă de toate acestea, o concluzie generală se impune. Un adevăr al teoriei comunicării afirmă că pentru a putea realiza înţelegerea într-un anumit context comunicativ, orice "cod" presupune prin definiţie o decizie colectivă prealabilă privind utilizarea semnelor. Dacă pentru vorbitorul nativ, regulile de utilizare a semnelor lingvistice sînt respectate

într-o manieră inconştientă, pentru vorbitorul străin şi cu atît mai mult pentru cel în curs de învăţare, deprinderea lor trebuie să capete un aspect conştient. Acest rol de conştientizare a elevilor asupra regulilor de bază ale comunicării lingvistice trebuie să constituie un obiectiv al predării limbilor moderne. Să nu acordăm o încredere exagerată intuiţiei lingvistice a elevilor. Şi dacă sîntem de acord că unitatea de comunicare depăşeşte limitele unităţii frastice, funcţionînd după principii şi reguli ca şi ei sînt proprii, de vreme ce, dacă textul este o succesiune de fraze, nu orice succesiune de fraze formează un text, vom recunoaşte atunci necesitatea introducerii în practica lingvistică de la catedră a unor elemente de gramatică textuală care, departe de a diminua importanţa gramaticii frastice, o vor completa în chip creator.

**Bibliografie:**


I. Albert, Marie-Claude : "Productions de textes en FLE" în FDM 192/aprilie 1985

II. Barthes, Roland : "Introduction à l'analyse structurale des récits" în Communications 8/1966

III. Moirand, Sophie : Enseigner à communiquer en langue étrangere, Hachette, Paris, 1983

IV. Rück, Heribert : Linguistique textuelle et enseignement du français, Hatier, Paris, 1980

V. Van Dijk, Teun : "Modèles génératifs en théorie littéraire" în D'Arco Silvio Avalle (coll.) Essais de la théorie du texte, Paris 1973

# TEORIA SI PRACTICA
# PREDARII INTONATIEI IN LIMBA ENGLEZA

de

Carmen CIOBANU şi Călina GOGALNICEANU

Datorită naturii sale labile, intonaţia a generat opinii divergente cu privire la modalităţile de abordare a materialului fonologic.

Lingvişti ca Halliday, Kindon, Crystal, O'Connor şi Arnold au încercat să stabilească grade de gramaticalizare a intonaţiei, corespondenţe între tipuri de rostiri, structuri gramaticale şi contururi intonaţionale, fără a reuşi să acopere multitudinea de aspecte oferite de limbajul cotidian sau să propună soluţii pentru predarea acestui nivel al limbii.

Dintre funcţiile de bază ale intonaţiei, de accentuare, sintactică şi atitudinală, îndeosebi ultima, realizată mai ales prin schimbarea direcţiei înălţimii vocii pe nucleu, pare să dea sens intonaţiei, ca "expresie a stării emoţionale a vorbitorului, a atitudinii sale faţă de ce se spune" (Cf.I,p.152). Semantica şi pragmatica intonaţională încearcă, din perspectiva actelor de vorbire, o corelare a conturului melodic cu actul locuţionar şi cu intenţiile ilocuţionare ale vorbitorului, făcînd apel la tot arsenalul contextului situaţional, la modurile acţiunii şi reacţiunii. Pentru sensul intonaţiei se utilizează însă termeni impresionişti, ineficienţi în practica predării: "agitat", "calm", "cumpătat", "detaşat", "nervos", "plictisit", "viu" etc.

1. Relaţia dintre structura gramaticală şi accentele emoţionale sau dintre structura sintactică, semantică şi informaţională oferă un domeniu prolific pentru abordarea contrastivă, limbile română şi engleză confirmînd ideea că "morfologia, topica şi intonaţia sînt mijloace alternative de linearizare a structurii semantice, care este ierarhică şi neordonată. "(II,p.138). Aşadar, o analiză contrastivă ar trebui să evidenţieze aspectele lingvistice şi intonaţionale relevante pentru sensurile atitudinale şi să debuteze cu prezentarea particularităţilor sistemelor lingvistice respective.

2. Studiul nostru şi-a propus abordarea contrastivă a unor categorii de acte locuţionare de iniţiere a dialogului, aparţinînd <u>modalităţii interogative</u>. Materialul fonologic cerce-

tat a provenit din: consultarea bibliografiei de specialitate, o minimă pentru domeniul englez-român; seturi de propoziţii în cele două limbi; practica predării intonaţiei în cadrul cursului practic de fonetică la secţiile de profil filologic; testarea unei minime competenţe şi a performanţei intonaţionale a subiecţilor.

S-a plecat de la următoarele premise: (i) Raportul dintre prozodie şi dinamica informaţiei, specific tipologiei lingvistice, reprezintă una dintre universaliile lingvistice (Cf.III, p.135); (ii) Aportul intonaţiei în relevarea structurii informaţionale a rostirii este invers proporţional cu flexibilitatea structurii sintactice - cu cît aceasta din urmă este mai rigidă, cu atît mai mare este rolul intonaţiei; (iii) In limba engleză intonaţia însoţeşte, de obicei, procedeele gramaticale specifice interogaţiei, pe cînd în limba română aceasta reprezintă deseori singura marcă a interogativului, avînd o deosebită eficienţă funcţională; (iv) Româna utilizează modalizatori sau o "sintaxă afectivă", ce apelează la construcţii sintactice specifice, redate frecvent în engleză prin contururi intonaţionale şi mai rar prin echivalente sintactice.

Împărtăşind opinia unor lingvişti că intonaţia este o componentă periferică a limbii engleze, care nu dispune de o intonaţie interogativă specifică, A.Cohen (IV,p.391-393) delimitează, pentru această limbă, şase clase formale tradiţionale de propoziţii interogative: wh-questions, echo questions, tag questions, question pitch questions, interrogative particles or phrases, word order questions. In majoritatea cazurilor intonaţia este considerată redundantă, deoarece însoţeşte mărci formale lexicogramaticale, care exprimă categoria semantică a interogaţiei, eliminînd riscul confuziilor cu modalitatea declarativă. Autorul îşi exprimă rezerve în legătură cu prezenţa unui contur intonaţional specific chiar şi în cadrul celei de a patra clase, ale cărei rostiri se deosebesc de cele enunţiative doar prin tonul urcător, conferind intonaţiei funcţie gramaticală: You see?

Calitativ şi cantitativ, sistemul interogativ al limbii române se deosebeşte de cel al limbii engleze prin faptul că, înafară de cuvinte interogative, româna dispune de un inventar redus de mijloace interogative lexico-gramaticale. Conturul intonaţional urcător, care marchează opoziţia interogativ-enunţiativ, este reprezentativ pentru exprimarea modalităţii interoga-

tive, în virtutea principiului că o rostire nemarcată lexical este obligatoriu marcată intonaţional (Cf.IV,p.393). Gramatica limbii române (p.477-479) stabileşte două tipuri fundamentale de propoziţii interogative: totale, (care corespund în engleză tipului "yes/no questions"), caracterizate, în general, printr-un contur intonaţional urcător, şi parţiale (echivalente cu tipul "whquestions" din engleză), marcate de un contur intonaţional coborîtor. In cadrul acestora se pot disocia şi alte clase de propoziţii interogative: întrebări ecou, întrebări retorice, întrebări tip "tag", întrebări alternative sau disjunctive (IV,p. 393-397). Rostirea interogativă, mai încărcată emoţional decît rostirea enunţiativă, este marcată în limba română de o accentuare suplimentară "negativă", caracterizată prin coborîrea tonului pe secvenţa accentuată, pentru a sublinia importanţa elementului respectiv în cadrul dialogului (Cf.V,p.36-37).

3. Predarea sistemului intonaţional în cadrul cursului practic de fonetică se axează pe implementarea unei competenţe fonologice şi, mai ales, a unor deprinderi performative în limba ţintă. In acest scop, se acordă o atenţie deosebită însuşirii de către studenţi a principalelor elemente suprasegmentale: tonurile, asociate cu accentul şi ritmul în propoziţie. Practica de seminar şi testele au vizat marcarea accentului în propoziţie, delimitarea unităţilor de ritm, depistarea nucleului, a tonurilor intonaţionale de bază finale, urcător sau coborîtor.

Compararea celor două sisteme intonaţionale a relevat următoarele aspecte:

3.1. Faptul că ritmul în limba română se bazează pe un sistem silabic, iar în engleză pe un sistem de unităţi accentuate, uneori diferite de unităţile de sens, poate genera, la vorbitorii români de limbă engleză, dificultăţi în realizarea unei frazări ritmice adecvate:

Aţi - 'vrea - să - ve - 'niţi - cu - noi - la - 'film?

Would you 'like/ to 'join us/ to the 'movie?

3.2. In ambele limbi, cînd nu apar raţiuni de contrast, accentul tonic marchează, de obicei, ultimul cuvînt important al propoziţiei:

'Mergi cu tram,vaiul?

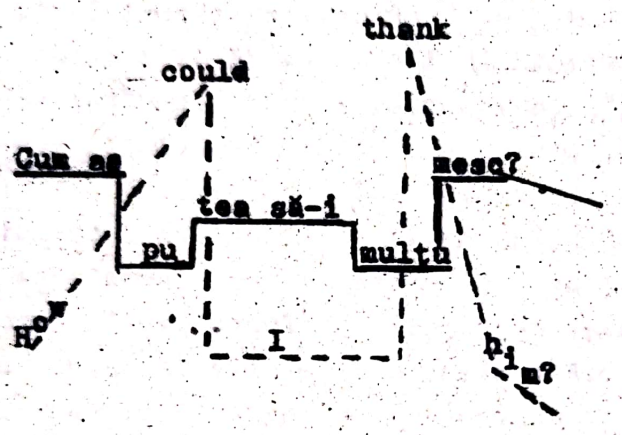
Are you 'taking the ,tram?

3.3. In limba engleză prepoziţia gravitează în jurul nucleului, pe cînd în română ea începe adesea cu un cuvînt inte-

rogativ care, deşi nu este nucleu, poartă accent primar:

'Cum aş pu'tea să-i mulţu`mesc?
How 'could I `thank him?

3.4. Spre deosebire de limba română, în limba engleză schimbarea nivelului tonului este mult mai marcată, silabele cu accent primar fiind mai puternic accentuate, iar altele fiind reduse sau total neaccentuate (Cf.II, p.121):




3.5. Atît în română cît şi în engleză se pot stabili sensuri relative pentru conturul final al unei rostiri: tonul coborîtor exprimă "finalitate", "siguranţă", independenţă"; tonul urcător implică "lipsa finalizării", "nesiguranţă", "dependenţă". (Cf.VII, p.36-37)

4. In practica de seminar s-au utilizat: Workbook in English Phonetics and Phonology de D.Chiţoran şi L.Petri; Exercises in English Phonetics de I.Burlui şi C.Gogălniceanu; materiale audio destinate practicării accentului în propoziţie, ritmului şi intonaţiei limbii engleze; scurte dialoguri, inclusiv conversaţia telefonică; jocuri, anecdote, cîntece.

Fixarea şi testarea cunoştinţelor s-a realizat prin: dictare de pe bandă; repetare după bandă; redare, după audieri repetate, fără bandă; teste. Două tipuri de teste ni s-au părut relevante: (a) teste care ilustrează rolul punctuaţiei şi al intonaţiei în marcarea contrastelor semantice, gramaticale. De exemplu, subiecţilor li s-a cerut, în paralel cu audierea unui text, să marcheze semnele de punctuaţie pe varianta scrisă; (b) teste care demonstrează ponderea cunoştinţelor teoretice şi practice în dobîndirea competenţei şi în realizarea performanţei intonaţionale. S-a reluat, de pildă, un exerciţiu ritmat, memorat

anterior, care conţinea un dialog format din zece propoziţii scurte, şi s-a cerut studenţilor să stabilească, din memorie şi pe baze teoretice, accentele, nucleele şi modelele intonaţionale. Ulterior textul a fost reluat pe bandă şi s-a repetat testul. Rezultatele ultimului test, mult mai satisfăcătoare, a demonstrat încă o dată că teoria este utilă, dar insuficientă fără suportul practic.

5. Activitatea seminarială implică focalizarea atenţiei asupra unor aspecte majore:

5.1. Competenţa şi performanţa intonaţională, realizarea coeziunii dintre ascultare - înţelegere - redare - comunicare, presupun un model auditiv dinamic, spontan. Acesta trebuie să urmeze unor texte atent pregătite, utilizate de obicei în cadrul cursului practic de fonetică, dar care nu îmbunătăţesc performanţa studenţilor.

5.2. Fonologia corectivă realizează o fază de constientizare a aspectelor ce vizează sintaxa, semantica şi pragmatica intonaţiei.

5.3. Prezentarea contrastivă a contururilor intonaţionale se face într-un context lingvistic şi situaţional mai larg, eventual text dramatic, pentru a ilustra aspectele tipice similare sau contrastante, dar mai ales cazurile limită, cînd modelul intonaţional tradiţional se modifică, relevînd noi valenţe ale intonaţiei şi rolul acesteia în dezambiguizare. E necesar să se insiste asupra reducerii silabelor neaccentuate în limba engleză şi asupra transferurilor negative specifice vorbitorilor români de limbă engleză, ca de exemplu: plasarea accentului tonic pe cuvîntul interogativ, şi nu pe ultimul constituent lexical important al rostirii; accentuarea cuvintelor funcţionale, realizată în engleză doar în situaţii de excepţie. Se va reliefa caracterul de normă al structurii tip "tag" în engleză şi implicaţiile sale pragmatice etc.

5.4. Realizarea performanţei intonaţionale impune aplicarea unor tehnici active, creative: transformarea interogativă a unor enunţuri; schimbarea nuanţei atitudinale şi, implicit, a conturului intonaţional; solicitarea unui răspuns, a aplicării unei tactici conversaţionale ulterioare unei întrebări; compararea unor tipuri de propoziţii interogative cu cele exclamative etc.

5.5. Conştientizarea structurii de adîncime, a accentelor stilistice, retorice, impune apelul frecvent la traducere, retroversiune sau parafrază.

Evitarea exceselor taxonomice, o atitudine practică eclectică rezonabilă, adaptarea permanentă a unor tehnici şi materiale relevante pot face ca un seminar, care devine uşor torturant, să cîştige în eficienţă şi dinamism, demonstrînd că, atunci cînd se predă fonetică se învaţă mai mult decît fonetică.

## BIBLIOGRAFIE


I. D.Chiţoran, English Phonetics and Phonology, Ed.didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1978.

II. D.Chiţoran ş.a. The Sounds of English and Romanian, Bucharest University Press.

III. D.Chiţoran, Prolegomena to a Contrastive Analysis of Intonation in English and Romanian, RRL, XXVII,2, 1982

IV. L.Dascălu. Statistical Remarks on Question Types in Romanian, RRL, XXI, 3, 1976.

V. L.Dascălu. On the Intonation of Questions in Romanian. The Rising Pattern, RRL, XXIV, 1, 1979

VI. Gramatica limbii române, Ed. Academiei R.P.R., II, Bucureşti, 1963

VII. G.Leech, J.Svartvik, A Communicative Grammar of English, Longman, 1983

# DIFICULTĂȚI ÎNTÎMPINATE DE VORBITORII ROMÂNI ÎN ÎNSUȘIREA VERBELOR MODALE DIN LIMBA ENGLEZĂ

de

Tamara LĂCĂTUȘU

1. Între posibilitățile de redare a modalității în limba engleză, verbele auxiliare modale ocupă un loc deosebit de important. Întrucît însușirea și folosirea lor corectă de către vorbitorii români - avem în vedere cele observate la elevi și studenți - ridică numeroase probleme, în cele ce urmează ne vom opri atenția asupra cauzelor posibile și a remedierii unora dintre cele care se întîlnesc cel mai frecvent.

2. O primă sursă de eroare o constituie neconcordanța numerică a verbelor modale în cele două limbi. In engleză (E) gama modalelor este mult mai bine reprezentată : zece verbe modale primare - can, could, may, might, shall, should, will, would, must (la care se pot adăuga și echivalenții săi to have (got) to și to be to), ought to și trei marginale - need, dare și used to - față de numai șapte în română (R)- a putea, a avea, a trebui, a fi (să), a vrea, a(-i) veni, a părea (I).

Această neconcordanță aduce cu sine dificultăți mai ales în cazul traducerii din R în E întrucît sfera semantică a verbelor modale este mai cuprinzătoare în R, ea cumulînd de fapt sensurile mai multor verbe din E. Acest fapt duce la ambiguitate și atunci se pune problema selectării corecte a echivalentului englezesc, selectare care trebuie operată funcție de contextul situațional.

În acest scop parafrazarea sensului verbului modal sau folosirea unor expresii echivalente se dovedesc a fi extrem de utile:

E absentă astăzi. Poate (că) e bolnavă./e posibil să fie/
She is absent today. She might/may/could/can be ill.
El poate vorbi englezește./capacitate intelectuală/
He can speak English.

Și mai elocvent în acest sens este cazul verbului a trebui:

Trebuie să-ți scrii tema./ești obligat/
You must write your homework.

Trebuie să pleci ca să nu pierzi autobuzul./eşti nevoit/
You have (got) to leave lest you should miss the bus.
Trebuie să vii la adunare./aşa a hotărît comitetul/
You are to come to the meeting.
Nu trebuie să aduci cartea./lipsa necesităţii/
You needn't bring the book.
Nu trebuie să traversezi strada pe lumina roşie./interdicţie/
You must not cross the street against the red light.
Chiriaşul trebuie să-şi plătească chiria./obligaţie;limbaj juridic/
The tenant shall pay his rent.
Acesta trebuie să fie fratele tău./supoziţie/
This will be your brother.
Trebuie că e /să fie bolnavă dacă n-a venit la şcoală./presupunere logică)
She must be ill if she didn't come to classes.

3.1. Seria verbelor "pereche ":can - could,may -might,shall - should şi will - would pune probleme în ceea ce priveşte valoarea celui de al doilea verb. Cel mai adesea în gramatici şi manuale could,might,should şi would sînt date drept forme de trecut - Past Tense - ale primului verb. Ori se impune de la început precizarea că această valoare este limitată la un context trecut marcat prin:

a - un adverb de timp la trecut în propoziţie independentă:
I couldn't come to classes yesterday.
N-am putut veni la ore ieri.

b - un alt verb la trecut în propoziţia (in)dependentă:
I couldn't ski when I was younger.
Nu puteam schia/Nu ştiam să schiez cînd eram mai tînăr.
I was scared and couldn't say a word.
Eram speriat şi n-am putut scoate o vorbă.

c - cînd se aplică regula corespondenţei timpurilor (cînd verbul propoziţiei principale se află la un timp trecut):
She said she couldn't help me.
(Ea) A spus că nu mă poate ajuta.
She said she wouldn't help me.
(Ea) A spus că nu vrea să mă ajute/că nu mă va ajuta.

I said I should call on you.
Am spus că te voi vizita.

Se cuvine specificat faptul că spre deosebire de situaţiile a şi b - în care verbul modal s-a tradus tot printr-un timp trecut - în ultimul caz c, timpul folosit în traducere a fost prezent, respectiv viitor.

Deci importantă în cazul acestor patru perechi de verbe este semnalarea celor trei situaţii specifice şi, în consecinţă, traducerea verbului modal respectiv prin timpul corespunzător.

3.2. In etapa imediat următoare trebuie făcută precizarea că în lipsa contextului trecut, toate cele opt verbe din seria de mai sus fac referire la prezent sau viitor (funcţie de adverbul de timp, dacă acesta este prezent în propoziţie):

He may come today/tomorrow.
(El) Poate veni /E posibil să vină azi/mîine.
He might come today/tomorrow.
S-ar putea /Ar fi posibil să vină azi/mîine.
Will you drink a cup of coffee?
Vrei să bei o ceaşcă cu cafea?
Would you drink a cup of coffee
Ai vrea/dori să bei o ceaşcă de cafea?

După cum se poate observa din traducerea exemplelor, diferenţa dintre cele două verbe ale perechii nu constă în opoziţia prezent - trecut ci în cea de acţiune reală - tradusă în R prin Indicativ prezent — acţiune ireală - tradusă în R prin Condiţional prezent. Aşadar "lipsa" numerică este parţial compensată prin folosirea modului Condiţional în R.

3.3. Pentru a face referire la trecut, toate cele opt verbe - la fel ca şi must şi ought to - se combină cu Infinitivul perfect al verbului de bază:

She can't/couldn't have done such a thing.
(Ea) Nu se poate să fi făcut/N-ar fi putut face una ca asta.
You will/would have heard rumours about her.
Poate ai auzit/S-ar putea (ca tu) să fi auzit zvonuri pe seama ei.

Compararea exemplelor cu cele de la 3.2. şi 3.1.c. precum şi traducerea lor facilitează înţelegerea diferenţelor de referire

şi sens:

She can't do such a thing.
Ea nu poate face aşa ceva.
She couldn't do such a thing.
Ea n-ar putea face aşa ceva.
She said she couldn't do such a thing.
A spus că (ea) nu poate face aşa ceva.
She said she couldn't have done such a thing.
A spus că nu (se) poate (ea ea) să fi făcut aşa ceva.

4. Lucrurile mai sînt complicate şi de faptul că în E nouă verbe modale - excepţie făcînd shall şi marginalele - pot fi aranjate pe două scări ierarhice funcţie de:

A - sensul primar/epistemic - de la permisiune la obligaţie
B - sensul secundar/deontic - de la incertitudine la certitudine.

Practic aceste verbe se înşiruie pe o scară verticală exprimînd grade sau nuanţe diferite ale sensului respectiv sau întrebuinţări specifice unor anumite registre ale limbii. Aceste nuanţe sînt ceva mai greu se sesizat şi respectiv tradus şi predarea lor ar trebui să urmeze etapelor însuşirii sensurilor de bază ale fiecărui verb modal.

| A | | B |
|---|---|---|
| a - permisiune | mai politicos — MIGHT | a - posibilitate |
| | MAY | |
| colecvial { | mai politicos — COULD | |
| | CAN | |
| b - obligaţie slabă | SHOULD | b - probabilitate |
| | OUGHT TO | |
| c - voinţă, intenţie | m. politicos/m. slabă — WOULD | c - presupunere (m. slabă) |
| | WILL | - certitudine |
| d - obligaţie puternică impusă de vorbitor | MUST | d - certitudine bazată pe presupunere logică |

a - You might/could leave.
Ai putea pleca.

a - It might snow.
S-ar putea să ningă.

You may/can leave.
Poţi pleca.

It may snow.
Se poate să ningă./(Se) pare că va ninge.
It could snow.
Ar fi posibil să ningă.
It can snow.
E posibil să ningă.

b-- You should/ought to leave.
Ar trebui să pleci

It's very hot. It should/ought to rain.
E foarte cald. Ar trebui să plouă./Probabil va ploua.

c - Would you leave?
Ai vrea să pleci?
Will you leave?
Vrei să pleci?

c - That would be your book.
Aceea presupun/aş zice că e cartea ta.
That will be your book.
Aceea cred că este/trebuie să fie cartea ta.

d - You must leave.
Trebuie să pleci.

d - That must be your book.
Aceea trebuie că este/trebuie să fie cartea ta.

5. In ceea ce priveşte verbele modale marginale, dificultăţile care apar se manifestă în cazul lui need şi dare şi sînt cauzate pe de o parte de regimul lor dublu - de verb noţional şi modal - cu sensuri şi comportamente gramaticale diferite, ceea ce impune diferenţierea lor în context:

You don't need me.
Nu ai nevoie de mine.
You needn't write the composition.
Nu este nevoie/Nu trebuie să scrii compunerea.
He dares write do what she dare not do.

Pe de altă parte, în cazul lui need modal se fac frecvente confuzii între sensurile exprimate de formele de negativ trecut: didn't need to - tradus în R prin Indicativ trecut - şi needn't + Infinitivul perfect al verbului de conjugat - tradus în R prin Condiţional trecut. Ca atare, se impune alegerea unor exemple

care să ilustreze,prin contrast,sensul de acţiune care nu trebuia făcută şi nu a fost făcută - caracteristic primei structuri:

The door was open. I didn't need to ring the bell.
Uşa era deschisă. N-a fost nevoie/N-a trebuit să sun./N-am sunat/

şi faptul că o acţiune a fost făcută deşi nu trebuia, specific celei de a doua structuri:

I needn't have rung the bell. There was nobody in.
N-ar fi trebuit să sun la uşă.Nu era nimeni acasă./am sunat degeaba/

6. In concluzie, date fiind cauzele menţionate mai sus, pentru a prefntîmpina sau corija erorile în ceea ce priveşte însuşirea corectă a verbelor modale englezeşti de către vorbitorii români, se impune o etapizare şi gradare atentă a predării acestor verbe în contexte situaţionale,reliefarea situaţiilor diferite prin contrast cu limba română, apelarea la parafrazarea sensurilor pentru selecţionarea echivalentului corespunzător. De asemenea o mai frecventă utilizare a traducerii - metodă rapidă şi eficientă de testare a gradului şi corectitudinii de stăpînire a sensurilor şi nuanţelor atît de bogate şi variate ale acestei categorii de verbe atît de larg întrebuinţate în limba engleză.

Din

diferite lucrări de specialitate, cifra verbelor modale române variază între cinci şi şapte. Am luat în considerare numărul maxim chiar dacă nu toţi specialiştii sînt de acord în privinţa includerii în această clasă a cîte unuia dintre ultimele trei verbe.

# DELIMITAREA FONICĂ ÎN FRANCEZA CONTEMPORANĂ

de

Maria PAVEL

Tratamentul frontierelor unităţilor lexicale în procesul sintagmării constituie unul din dezacordurile între limbile franceză şi română deocamdată insuficient abordate prin mijloacele contrastivismului. Vorbitorul român de limbă franceză este pus în faţa unui comportament verbal diferit, caracterizat prin suprapunerea, contradictorie în aparenţă, a funcţiei coezive şi a celei demarcative. Procedeele care cumulează aceste funcţii duc la cunoscuta ocultare a limitelor unităţilor lexicale în limba franceză, exploatată adesea ca sursă de calambururi.

In predarea limbii franceze a predominat tendinţa de a exploata doar perspectiva deschisă de acţiunea coezivă a semantismului. In momentul actual al cercetării, progresele obţinute în analiza solidarităţii dintre fonologie şi gramatică, semnalată cu insistenţă de Roman Jakobson (VII), impun recuperarea funcţiei demarcative şi deschiderea unei perspective didactice avînd-o ca obiect. Interdependenţa amintită orientează selecţia spre elementele delimitative funcţionale care, deşi definesc franceza "autentică", rămîn insesizabile, ca urmare a acţiunii mecanismului disimulativ propriu acestei limbi. Nota specifică conferită de ştergerea frontierelor lexemului impune alegerea unor concepte operaţionale adecvate. Analizele întreprinse dovedesc eficienţa superioară a unităţilor segmentative de mai mare întindere. Astfel, "cuvîntul fonic", sau "fonologic", denumeşte o unitate semantică şi sintactică a cărei întindere variază de la sintagma monomembră, de tipul : "Irène!", "Reviens!", la sintagma cu expansiune ante şi post-nominală de tipul : "les plus belles pages du roman médiéval que je viens de lire". In cadrul "cuvîntului fonic", silaba se recomandă de la sine prin avantajul de a răspunde cerinţei duble de a cerceta funcţia demarcativă atît în planul fonematic (segmental) cît şi în cel prozodic (suprasegmental), desigur cu mijloacele proprii fiecăruia dintre cele două tipuri de analiză. De altfel, distincţia dintre cele două mari ramuri ale fonologiei ordonează observa-

ţiile noastre în două serii, utilizabile în diverse tipuri de lecţii, care relevă deopotrivă calităţile prospective ale silabei.

Dificultăţile întîmpinate în corectarea unor deprinderi defectuoase la studenţii anului I, teoretic avizaţi, dovedesc necesitatea prezentării aspectelor demarcative în fazele anterioare ale însuşirii limbii, în momentul primelor eforturi de conştientizare a diferenţelor de configuraţie între limbi. Fonologia poate sprijini didactica prin revalorizarea funcţiei delimitative a fonemelor, de regulă eclipsată de funcţia distinctivă, şi prin nuanţarea delimitării prozodice tradiţionale.

In fonematică, funcţia delimitativă (demarcativă, configurativa) a fonemelor, semnalată, între alţii, de Troubetzkoy şi Jakobson (XII, VIII), nu a constituit o preocupare pentru specialişti, din cauza randamentului scăzut în comparaţie cu cel al prozodemelor. Există totuşi configuraţii care se cer examinate din acest unghi, chiar dacă nu sînt în mod constant demarcative. Cadrul în care ele acţionează, precum şi caracterul accidental al asumării rolului delimitativ pot constitui principii suplimentare de subdiviziune în încercarea de a realiza o sistematizare mai cuprinzătoare.

Intre mijloacele fonematice delimitative includem configuraţiile următoare :

- vocală nazală + consoană nazală, operantă la nivelul unităţii lexicale. Prima silabă, formată din vocala nazalizată - este vorba de un caz rar de identitate în limba franceză între silaba şi monem -, izolează partea prefixală a unui lexem obţinut în latină sau mai tîrziu. De exemplu : ennuyer /ɑ̃-nɥi-je/ in + odiare, emmagasiner /ɑ̃-ma-ga-zi-ne/ en + magasin, emmurer /ɑ̃-my-re/ en + mur, ennoblir /ɑ̃-nɔ-bliR/ en + noble, enamourer /ɑ̃-na-mu-Re/ en + amour etc. La nivelul cuvîntului fonic, aceeaşi configuraţie semnalează punctul de joncţiune între constituenţii acestuia, realizînd înlanţuirea consonantică numită "legătură". De exemplu : un ami /œ̃-n̲a-mi/, aucun ami /ɔ-kœ̃-n̲a-mi/, mon ami /mɔ̃-n̲a-mi/, en espérant /ɑ̃-n̲ɛs-pe-R /, on écoute /ɔ̃-n̲e-kut/ etc.

- "e" mut + vocală (precedată de grafemul "h" numit "aspirat" sau "disjunctiv"), operantă în cuvîntul fonic : le héros /lə̲-e-Ro/, ce hamac /sə̲-a-mak/, elle me hait /ɛl-mə̲-ɛ/, elle se hasarde /ɛl-sə̲-a-zaRd/ etc.

- "e" mut + semiconsoană, operantă în cuvîntul fonic : le yaourt /lə̲-ja-uR/, le huitième /lə̲-ɥi-tjɛm/, le oui/lə̲-wi/etc;

- "e" mut + sufixul "-ment", operantă în mod accidental în unitatea lexicală. Această demarcaţie este condiţionată de o entravă consonantică precedentă : probablement, ouvertement, terriblement, tendrement etc;

- "e" mut + substantiv monosilabic, operantă în limitele unităţii lexicale compuse cu "garde" şi "porte" : garde-fou, garde-boue, porte-clefs, portefaix etc;

- consoană + consoană (cu excepţia lui "s") + "e" mut în cadrul cuvîntului fonic ("e" mut epentetic) : film russe /filmə̲Rys/, l'oncle Pierre /lɔ̃klə̲ˣpjɛːR/, parle-moi /paRlə̲mwa/;

- consoanele latente "t" şi "z", mai rar "R", "k", "v", + vocală, operantă în cuvîntul fonic. Cunoscută sub numele de "legătură", această joncţiune intrasilabică semnalează constituenţii unui grup gramatical. Valoarea demarcativă a elementului consonantic latent este mai pregnantă decît cea a înlănţuirilor consonantice permanente. Denumirea "silabă despărţitoare" (II), atribuită silabei obţinute după modelul C + V din elemente aparţinînd unor semnificanţi diferiţi, îi subliniază funcţia la modul descriptiv. De exemplu : des étudiants intelligents /de-zə̲-ty-djɑ̃-ze-tɛ-li-ʒɑ̃/, un petit enfant /œ̃-pti-tɑ̃-fɑ̃/, le dernier amour /lə-dɛR-nje-Ra-muːR/ etc. Introducerea aleatorie în vorbirea curentă a unei astfel de consoane evidenţiază funcţia demarcativă a legăturilor : quatre-z-officiers, entre quat'zieux, ce n'est pas-t-à moi etc. In acelaşi sens acţionează corelarea cu un factor prozodic, şi anume accentul de insistenţă, plasat de regulă înaintea consoanei de legătură : c'est absurde! /sɛ''tab-syRd/.

- In prozodie, sistematizarea rezultatelor cercetării funcţiei demarcative a accentului şi intonemului a depăşit de mult simpla semnalare (V, I, IX, X, III).

Sugestiile de utilizare didactică făcute în Franţa şi în cercetarea românească (XI) necesită unele ajustări în urma nuanţărilor mai recente din fonologia metrică şi autosegmentală, practicată de François Dell (IV).

Observarea mai atentă a proeminenţelor accentuale din vorbirea locutorilor nativi a dus la corectarea concepţiei

tradiţionale în accentologie (I, V), conform căreia funcţia demarcativă în cuvîntul fonic denumit în prozodie "unitate accentuală" sau "grup ritmic" revine doar accentului de intensitate final. Dezaccentuarea unităţilor accentogene în urma deplasării accentului spre locul pe care limba franceză, ca limbă cu accent fix, i-l rezervă în poziţia finală a grupului gramatical nu elimină total curba melodică internă a acestuia. Variaţiile sînt datorate unor ecouri ale accentului principal, numite accente secundare, condiţionate de regula de contiguitate şi peste care, din dorinţa de simplificare, s-a trecut adesea cu vederea (V). Considerînd unităţile melodice în perspectivă sintactico-accentuală, constatăm că şi accentele secundare au o valoare demarcativă, ele semnalînd, ca şi unele din procedeele fonematice discutate, punctele principale de joncţiune între constituenţi, puse în evidenţă de reprezentarea în arbore.

Conceptul de "grad de accentuare", introdus de François Dell (IV), ni se pare deosebit de operativ în stabilirea unor tipologii utilizabile didactic. Obiectivul propus este ca locutorul străin să devină conştient de faptul că în fiecare unitate accentuală există mai multe accente a căror forţă este dată de importanţa demarcării pe care o precede. Schemele metrice majore, extrase din manualele de limbă franceză şi fixate prin exerciţii, trebuie să îndeplinească "condiţia de bună formare", şi anume plasarea în partea dreaptă a celui mai înalt grad de accentuare şi în partea stîngă a celor inferioare sau egale (IV, p. 83). Se conturează astfel o regulă de previzibilitate incorporabilă "competenţei de comunicare" (VI).

Fixarea schemelor metrice reprezentative în cadrul lecţiei de limbă franceză se face deopotrivă prin gesturi şi mijloace audio-vizuale. Seturile de exerciţii imprimate pe banda magnetică se pot reproduce simultan cu expunerea unei planşe cu un arbore metric. La capătul fiecărei bifurcaţii se indică cifra corespunzătoare gradului de accentuare.

Utilizarea cifrelor în conştientizarea şi însuşirea demarcării prozodice este comodă şi eficientă. Ea poate fi introdusă în lectura propriu-zisă, precedată de o descifrare de tip melodic constînd în identificarea silabelor purtătoare de accent şi notarea pe text a cifrei corespunzătoare gradului de accentuare. Cifra 1 corespunde gradului cel mai înalt, 3 şi 2 celor

medii, O accentuării nule. Se sugerează astfel etajarea melodică fără a se recurge la transcrierea fonetică, din păcate neutilizată încă în predarea limbii franceze. Sintagme de tipul "un marchand d'étoffes natif de Paris" şi schema metrică corespunzătoare (032301) pot oferi un model cu indiscutabil grad de eficienţă în stimularea creativităţii elevilor şi studenţilor.

Demarcarea prozodică proprie limbii franceze poate fi însuşită prin introducerea materialului ilustrativ în puncte esenţiale ale predării : lectura expresivă, contextul situaţional, însuşirea şi producerea unităţilor gramaticale şi de sens, predarea vocabularului etc.

Pledînd pentru introducerea mijloacelor fonice delimitative în predarea limbii franceze şi pentru elaborarea unei metodologii adecvate, dăm curs constatării că limba, ca mecanism homeostatic, le-a instituit concomitent cu ocultarea frontierelor lexicale, începută în secolul al XV-lea, cu scopul de a răspunde exigenţei de claritate înscrise în programul fiecărei limbi şi care, în Franţa, mai ales, a fost şi este invocată destul de des. Imbinînd teoria şi practica fonologică, detaşarea schemelor recurente în fonematică şi prozodie vizează însuşirea comportamentului verbal al unei comunităţi atît în perspectiva imediată cît şi în cea de durată.

BIBLIOGRAFIE

I. Carton, Fernand : Introduction à la phonétique du français, Bordas, Paris, 1974.

II. Cornulier, Benoît de : Syllabe et suite de phonèmes en phonologie du français, in Etudes de phonologie française, Editions du CNRS, Paris, 1978.

III. Delattre, Pierre : L'intonation par les oppositions, in "Le Français dans le Monde", 64, 1969, p. 6-13.

IV. Dell, François : L'accentuation dans les phrases du français, in Forme sonore du langage, Hermann, Paris, 1984, p. 65-119.

V. Garde, Paul : L'Accent, P.U.F., Paris, 1968.

VI. Hymes, H. Dell : Vers la compétence de communication, CREDIF, Hatier, Paris, 1984.

VII. Jakobson, Roman : L'aspect phonologique et l'aspect gram-

matical du langage dans leurs interrelations, in Essais de linguistique générale, t. I, Minuit, Paris, 1963, p. 161-165.

VIII. Jakobson, Roman - Waugh, Linda : La Charpente phonique du langage, Minuit, Paris, 1980.

IX. Léon, Pierre - Martin, Ph. : Prolégomènes à l'étude des structures intonatives, Didier, Ottawa, 1970.

X. Martins-Baltar, Michel : De l'énoncé à l'énonciation : une approche des fonctions intonatives, Didier, Paris, 1977.

XI. Pavel, Maria : La portée didactique du système prosodique français, in Limba franceză contemporană. Prelegeri pentru perfecţionare şi gradul II, Centrul de multiplicare al Universităţii Iaşi, Iaşi, 1983, p. 2-14.

XII. Troubetzkoy, N. S. : Principes de phonologie, Klincksieck, Paris, éd. 1964.

Scanned with OKEN Scanner

# ASUPRA ROLULUI EXERCITIILOR DE TRANSFORMARE IN ASIMILAREA STRUCTURILOR GRAMATICALE

de

Oana POPÂRDA

Din pluralitatea de accepţiuni (şi funcţionări) ale noţiunii de transformare, gramatica generativă a încetăţenit-o pe aceea conform căreia respectiva operaţie priveşte trecerea - în structura profundă - de la un indicator sintagmatic de bază la un alt asemenea indicator (III, p.63 sq.). Nu este deci vorba, cel puţin într-o etapă "teoretică", de a pleca de la o frază dată pentru a o transforma într-o alta; în cap, al III-lea din Aspects de la théorie syntaxique (III), Structures profondes et transformations grammaticales, substratul unei fraze este definit ca o suită de indicatori de bază. De la aceştia se obţin indicatorii derivaţi, studiaţi pe baza unor formule matematice şi a unor structuri arborescente, enunţîndu-se ca principiu general faptul că singura contribuţie a transformărilor la interpretarea semantică consistă în corelarea indicatorilor sintagmatici; cu alte cuvinte, în combinarea interpretărilor semantice a indicatorilor deja analizaţi separat. De-a lungul volumelor ulterioare, Chomsky nu face decît să rafineze acest principiu, căruia îi rămîne fidel (V).

Reclamîndu-se - într-e anumite proporţii - de gramatica generativă, didactica (în primul rînd a limbilor străine) a practicat şi continuă să practice acele tipuri de transformări în care constientizarea operaţiilor pe structură profundă nu este necesară, în care trecerea de la o structură de suprafaţă la alta (presupusă derivată) se poate face mai mult sau mai puţin automat - structura pasivă, structura negativă, etc. In aceste condiţii, se poate stabili echivalenţa "exerciţii transformaţionale/exerciţii structurale". Exploatarea didactică a unui demers teoretic algoritmizat extrapolează, de fapt, principiul formulei matematice: "Acest material aplicativ ... se sprijină pe faptul că unităţile lexicale ale unei limbi se

organizează în enunţuri tip, numite şi modele de exprimare (sublinierea noastră, IV, p.3).

Astfel concepute, exerciţiile structurale permit o gamă largă de aplicaţii, de la lexic la folosirea pronumelor relative, trecînd prin tipurile de frază şi prin paradigmele verbale (cf. exerciţiile din manualel de tipul: "Transformez selon le modèle..."). Recunoscînd caracterul inevitabil al unor asemenea exerciţii, vom observa doar că ele nu răspund decît prea puţin obiectivului anunţat - de aceiaşi autori -, anume crearea deprinderilor de folosire spontană a elementelor fonetice, morfologice şi sintactice, cu totul în alt fel decît memorizarea regulilor şi stăpînirea cazurilor particulare. Aceasta, întrucît:

Le moineau avale les graines;
Le moineau va avaler les graines;
Le moineau va les avaler (IV, p.121)

nu face decît să fixeze o paradigmă, să creeze, altfel spus, o competenţă lingvistică.

Cum, dincolo de aceasta, trebuie ajuns la crearea competenţei de comunicare - reformulare, în sensul teoretizării, a clasicului "simţ al limbii", strategia didactică de tip "stimul/răspuns" se cere îmbogăţită cu cea bazată pe actele de limbaj; de aici, readoptarea (pentru probleme în discuţie) noţiunii de transformare semnificînd "modificare fără păstrarea identităţii de sens" (VI, p.30 sq.); de altfel, identitatea de sens între două structură gramaticale, ex. "Activ/Pasiv", rămîne o convenţie a gramaticii generative. Recunoaştem, cu aceasta, caracterul indisolubil al triadei "structură/funcţie/valoare" la toate nivelele construcţiei lingvistice, perspectivă din care orice modificare într-un punct oarecare în ierarhia artificială a palierelor limbajului antrenează modificări în sistem.

Ce ar putea însemna, în aceste condiţii, structurile gramaticale şi, mai ales, dacă pot fi ele însuşite profitabil - sub aspectul eficacităţii - în mod independent (fie şi pe baza exerciţiilor structurale) - devine o întrebare legitimă, mai ales din punct de vedere al profesorului care dispune de un timp şi cadru limitate pentru crearea abţinuinţelor de comunicare într-o

limbă străină, adesea - cel puţin la un anume nivel - în paralel cu perfecţionarea deprinderilor de comunicare în limba maternă.

Cel puţin două exigenţe trebuie să ghideze concepereа şi desfăşurarea lecţiilor de însuşire a unei limbi străine, anume:

a) să se stimuleze nevoia, dorinţa şi plăcerea de a comunica într-o limbă străină (VII, p.41);

b) gramatica nu trebuie predată în sine şi pentru sine: "n'enseigner la grammaire ni pour l'analyse, ni par l'analyse; tout enseignement de la langue doit se faire sur un texte, partout et toujours" (I, p.32),

dintre care a doua vine în sprijinul unei situaţii inevitabile, creată de cadrul achiziţionării unei a doua limbi. Este vorba de cadrul lecţiei, ori aceasta, oricîte mijloace audiovizuale şi tehnici de simulare s-ar întrebuinţa, rămîne unul artificial. Conversaţia asupra obiectelor înconjurătoare nu este una reală, întrebările rămîn "forţate", condiţiile de sinceritate a actelor de limbaj efectuate nu sînt integral îndeplinite. In cursul comunicării pedagogice (cea făcută în cursul lecţiei), elevul poate utiliza doar un număr restrîns de operaţii: a răspunde, a întreba, a cere permisiunea, a se scuza; el nu poate efectiv să ordone, să felicite - acestea rămînînd "drepturile" profesorului. Observarea structurilor oferite de un text (pentru debutanţi, textul benzilor desenate, pentru avansaţi, textul literar) suplineşte, alături de tehnicile de simulare ale activităţilor lucide, aceste inconveniente, îi pune pe elevi în situaţia să înregistreze acte de limbaj, şi nu "structuri de laborator", pe care, apoi, pot fi invitaţi să le efectueze la rîndul lor.

Calitatea textului prezentat decide şi asupra posibilităţilor de exploatare (din punctul de vedere al conştientizării şi fixării structurilor gramaticale). Lecţiile 9 şi 11 din manualul de clasa a VIII-a (limba franceză) oferă, în acest sens, o reuşită. Prima, extras din Frédéric Mistral (Mémoires et récits) fixează, încă din titlu, structura exclamativă cu nuanţă emfatică: Comme il était bon, mon père!, structură detaliată pe parcurs prin enumerări (les labours, les semailles, la fauche, les moissons, les vendanges et la cueillette des olives), an-

tepunerea adverbului de mod (éternellement dure - mais éternellement indépendante), incidenţa circumstanţialelor (Quand, pour dîner ou pour souper, les hommes, l'un après l'autre entraient dans la maison). El este, în acelaşi timp, un punct de plecare pentru exerciţii de transformare, în cea de-a doua accepţiune citată a termenului: transpunerea textului în stil neutru, trecerea de la stilul direct la cel indirect - în momentul redării conţinutului - (facilitată de construcţia iniţială care comportă exclusiv imperfectul). Nu este, în această ordine de idei, inutil de subliniat faptul că, sprijinite de plăcerea receptării textului, şi exerciţiile de însuşire a paradigmelor devin mai dinamice, sînt mai uşor acceptate decît în cazul altor texte. Cel de-al doilea, Pitié pour les oiseaux (extras din Jules Renard, Histoires naturelles, poate fi exploatat pentru nuanţarea cunoştinţelor legate de negaţie (je ne veux la respirer que sur sa tige, il ne tient qu'à moi, je peux y mettre un oiseau et je la laisse vide) - sub forma ei gramaticală sau lexicală, de inversiune a subiectului - în construcţii interogative sau nu (peut-on, dit-il), de construcţia incidentă (dit-il), de frazele participiale (assis sous les pommiers de mon jardin, j'écoute les bruits).

Asemenea texte oferă cadrul firesc pentru înregistrarea unei anumite structuri, vehiculată de un anumit tip de act de limbaj şi, după identificarea acestuia (refuz, acceptare, admiraţie), pentru îmbogăţirea repertoriului de structuri care îl permit; pentru avansaţi, traducerea, în ambele sensuri, poate fi un exerciţiu util. Analiza contrastivă permite evidenţierea, la acest nivel, a felului specific în care cele două limbi în contact selectează preferenţial o structură sau alta pentru efectuarea unui acelaşi act de limbaj. Revenind asupra negaţiei, se pot observa situaţii în care una din limbi, cea sursă de exemplu, foloseşte această structură cu o semnificaţie strict dialogică:

Nu vă supăraţi, nu era nimeni afară ca să mă anunţe şi am intrat aşa (Camil Petrescu, Jocul ielelor);

Păi dar! Vezi să nu! le spuse Ilie, ferindu-se supărat de capetele lor (Marin Preda, Desfăşurarea).

In primul caz, este vorba de o modalitate de deschidere a dia-

logului, în cel de-al doilea, de una de închidere. Se urmăreşte, prin intermediul structurilor negative, instituirea unei anumite ierarhii între participanţii la dialog; frazele sau profrazele negative semnifică altceva decît spun, valoarea lor este în primul rînd perlocutorie.

Parafrazarea interlinguală a enunţurilor explicitează suplimentar valoarea de modalizator frastic a negaţiei şi, în acelaşi timp, evidenţiază preferinţe în selecţie:

Excusez-moi, il n'y avait personne pour m'annoncer...;
Voyez-vous, çal fit Ilie d'un ton menaçant...

Proximitatea semantică este obţinută prin sacrificarea negaţiilor frastice din limba română, actul de limbaj realizîndu-se prin alte structuri.

Chiar dacă exemplele alese sînt puţin numeroase şi oarecum disparate, ele ne autorizează să vorbim, la nivelul textului (scris sau vorbit) nu numai de exerciţii de transformare în sens generativ - transformaţional, ci, ca un obiectiv de atins, de relaţii lingvistice între enunţuri, în sensul în care Carnap (II) accepta, alături de relaţii formaţionale, unind elemente, relaţii transformaţionale, unind enunţuri. In cadrul acestora din urmă, dominantă este exigenţa coerenţei semantice şi a coeziunii sintactice a ansamblului discursiv, adecvarea expresiei la intenţia de comunicare.

"Bibliografie"

I. BRUNOT, Ferdinand, L'Enseignement de la langue française, Colin, Paris, 1928.

II. CARNAP, Rudolf, Semnificaţie şi necesitate, Dacia, Cluj, 1972 (trad. rom.).

III. CHOMSKY, Noam, Aspects de la théorie syntaxique, Seuil, Paris, 1971 (trad. fr.).

IV. SARAS, M., STEFANESCU, M., Gramatica limbii franceze prin exerciţii structurale, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1972.

V. SHIELS, Peter, Lectures on Contemporary syntactic Theories, C.S.L.I., Standford University, 1985

VI. VASILIU, Emanuel, Sens, adevăr analitic, cunoaștere, Ed. șt. și enc., București, 1984.

VII. WEISS, Franglis, Types de communication et activités éducatives en classe, in "Le Français dans le monde", 183/1984.

Scanned with OKEN Scanner

# ROLUL SITUATIVITĂȚII ȘI PROBLEMATIZĂRII ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

de

Vasile ROTUNDU

Una din manifestările categoriei comunicativităţii o constituie organizarea situativ-tematică a materialului lingvistic care permite crearea la lecţii a condiţiilor pentru realizarea vorbirii naturale.

Spre deosebire de comunicarea naturală,în condiţii reale, comunicarea didactică (numită şi pseudocomunicare),bazată pe procedee de imitare a celei reale,urmăreşte întotdeauna anumite obiective didactice legate de introducerea materialului fonetic, lexical şi gramatical,însuşirea şi fixarea lui. În mod corespunzător vom distinge situaţii comunicative reale(tipice) şi situaţii comunicative didactice,create pe baza unor stimuli obiectuali, vizuali,auditivi,cinetici etc.,un loc intermediar ocupîndu-l situaţiile reale ale procesului de învăţămînt(frecvenţă,pregătirea pentru lecţii,diverse comenzi,aprecieri etc.).

În sens larg,situaţia comunicativă poate fi definită ca un sistem dinamic de circumstanţe sau condiţii care generează anumite raporturi între vorbitori,o anumită ambianţă sau comportament social şi lingvistic. O situaţie comunicativă didactică reprezintă un tip de exerciţiu lingvistic care constă în descrierea unei situaţii imaginare şi se realizează pe baza următoarelor elemente: 1) circumstanţele realităţii în care se produce comunicarea; 2) raporturile dintre comunicanţi; 3) stimulul verbal; 4) realizarea actului comunicativ. (Pentru procedeele de creare a situaţiilor didactice vezi 3;8).

Întrucît situaţia comunicativă-reală sau didactică- depinde adesea de felul cum individul percepe împrejurările realităţii obiective,rezultă că în seria situaţia-vorbire trebuie avut în vedere şi elementul subiectiv-vorbitorul. Din punctul de vedere al vorbitorului elementele caracteristice pentru o situaţie comunicativă sînt: 1) intenţia comunicativă; 2) modul de realizare a acestei intenţii (prin mijloace verbale sau nonverbale); 3) atitudinea vorbitorului faţă de actul comunicativ;4) interpretarea intenţiei şi a actului comunicativ.

În formularea de către vorbitor a intenţiei comunicative,în situaţia dată sau în cea previzibilă,un rol foarte important îl are

alegerea şi formularea temei. Tema este un element extralingvistic care se referă la conţinutul situaţiei comunicative (cf.3;7;12) Ca element al situaţiei comunicative tema reprezintă transformarea şi formularea în plan lingvistic a împrejurărilor situaţiei textului respectiv într-o sintagmă-titlu. O asemenea formulare nu este totdeauna uşor de realizat. De exemplu,tema unei situaţii care se referă la discuţia dintre vizitator (cumpărător etc.) şi ghid (respectiv vînzător,librar etc.) nu trebuie formulată în chip general ("La muzeu","În magazin","La librărie" etc.),ci într-un mod care să reflecte atît mediul funcţional cît şi rolul social-comunicativ al interlocutorilor (Discuţia dintre vizitator şi ghid despre tabloul pictorului N" etc.). Rezultă că în raport cu situaţia comunicativă tema se manifestă sub dublu aspect: ca denumire a actului comunicativ şi ca motiv de producere a comunicării generate de situaţia respectivă (tema 1 - situaţia comunicativă - tema 2).

Aşadar,vorbirea este generată de o situaţie sau alta care, la rîndul său,determină parametrii textului scris sau oral. Prin text,în cazul de faţă,se înţelege un produs lingvistic care depăşeşte dimensiunile unei propoziţii şi se caraterizează prin unitatea conţinutului şi formei actului comunicativ,realizat pe cale orală sau scrisă,de unul sau mai mulţi comunicanţi. Printipalii parametrii ai textului oral sînt condiţionaţi de apartenenţa la o anumită sferă de comunicare,caracterul tematicii (o temă sau un conglomerat de teme),numărul creatorilor textului (monolog,dialog etc.),caracteristici lingvistice,registrul funcţional-stilistic, mărimea textului,gradul de pregătire a comunicanţilor în vederea efectuării actului de comunicare verbală,situativitatea (măsura în care vorbitorii se pot sprijini pe factorii extralingvistici ai actului comunicativ),redundanţa intratextuală (cantitatea de informaţie în raport cu numărul de unităţi lingvistice din text), gradul de detaliere a temei/temelor (cf.lo). Prin segmentare,fiecare parte a unui text capătă tema sa care,corelată fiind cu tema generală,are în acelaşi timp un suficient grad de autonomie.

Luată în forma sa cea mai generală,relaţia situaţie-vorbire -text nu satisface însă pe deplin cerinţele practice ale predării limbilor străine. Pentru aprofundarea acestei relaţii este necesară luarea în considerare a sferei/sferelor de comunicare (culturală,profesională,socială,jocuri şi activităţi didactice,relaţii

cotidiene etc.) întrucît situaţia comunicativă nu se manifestă izolat,ci ca element al unor asemenea sfere. Lucrul acesta este important şi pentru motivul că situaţiile comunicative nu sînt izomorfe pentru toate sferele de comunicare. De exemplu,sub raportul temei situaţiile din sfera limbajelor specializate sînt monotematice,în timp ce în domeniul socio-cultural ele au un caracter politematic.

Aşa cum s-a precizat mai sus,situaţiile comunicative didactice pot fi problematice sau neproblematice. Denumită şi predare prin rezolvare de probleme,predare prin rezolvare productivă de probleme,problematizarea reprezintă una din cele mai frecvente teme ale metodologiei actuale (cf.1;4;6;9).

Problematizarea constituie o metodă didactică ce constă din punerea în faţa elevului a unor dificultăţi create în mod deliberat,din depăşirea cărora,prin efort propriu,elevul învaţă ceva nou. Dintre notele distinctive ale problematizării pot fi amintite predarea şi însuşirea pe baza unor structuri insuficiente crearea unor situaţii conflictuale în mintea elevilor,numite şi situaţii problematice,situaţii conflictuale ce pot exprima un dezacord între experienţa elevilor şi obiectivul care trebuie realizat,o contradicţie între cunoştinţele teoretice şi deprinderile practice,între vechile cunoştinţe ale elevului şi cerinţele unei noi probleme. În cazul limbilor străine dezvoltarea activităţii intelectuale creatoare a elevilor constă în formarea deprinderilor şi priceperilor de vorbire productivă în limba străină studiată,dezvoltarea gîndirii în această limbă. Elevul devine centrul,subiectul activităţii organizate de profesor,iar întregul demers al asimilării,fixării şi apoi aplicării cunoştinţelor şi deprinderilor dobîndite se efectuează prin căutările active ale elevilor în vederea soluţionării situaţiilor de comunicare lingvistică.

Categoria centrală a problematizării o reprezintă situaţiile-problemă (cf.4;5). Fiind o categorie gnoseologică şi psihologică complexă,situaţia-problemă capătă în procesul instruirii forma unei categorii didactice şi psihologice,care,spre deosebire de cunoaşterea ştiinţifică,desemnează aici descoperirea de către subiect a unei informaţii în mod obiectiv deja cunoscute. Există mai multe categorii de situaţii problematice care-şi găsesc aplicarea în predarea limbilor străine: 1. cînd elevul trebuie să a-

leagă dintr-un lanţ de cunoştinţe numai pe cele necesare în rezolvarea situaţiei date; 2. cînd elevul este solicitat să observe dinamica mişcării chiar în cazul unei scheme aparent statice; 3. cînd elevului i se cere să aplice, în condiţii noi, cunoştinţele şi deprinderile dobîndite anterior; 4. cînd elevul este pus în faţa unei contradicţii între modul de rezolvare posibil teoretic şi dificultăţile aplicării lui practice (cf. de exemplu, sintagmatica formelor cazuale, valenţele semantice ale unor cuvinte cu sens apropiat etc.).

În predarea limbilor străine situaţia-problemă reprezintă o variantă a situaţiei didactice de comunicare lingvistică. Aşa cum s-a văzut mai sus, situaţia comunicativă este determinată de totalitatea condiţiilor lingvistice necesare pentru realizarea actelor comunicative pe baza unei scheme aniticipatoare, condiţii date în text sau create de profesor. Din punctul de vedere al structurii sale o situaţie comunicativă didactică cuprinde doi termeni: elementul cunoscut, condiţia dată şi elementul nou, obiectivul de realizat. În funcţie de raportul dintre aceşti doi termeni distingem situaţii neproblematice şi situaţii problematice.

Cele două tipuri de situaţii comunicative reprezintă structuri izomorfe care se caracterizează printr-o serie de trăsături comune: acţiunea ca obiect şi mod de funcţionare a situaţiei, caracterul lor modelator, caracterul activ al operaţiilor de comunicare şi a celor cognitive, operaţii determinate de existenţa unui etalon, de anticiparea scopului acţiunii etc. (cf. 4).

Analiza comparativă a celor două tipuri de situaţii pune, în acelaşi timp, în evidenţă o serie de trăsături distinctive. Astfel situaţiile problematice se deosebesc de cele neproblematice prin caracterul obiectivului urmărit. În situaţiile obişnuite obiectivul ce trebuie atins nu orientează pe elevi spre obţinerea unei informaţii noi, rezolvarea realizîndu-se pe baza deprinderilor existente sau a unor condiţii analoge. De exemplu, după studierea temei "Locuinţa", elevilor li se propune să descrie locuinţa proprie, folosind, bineînţeles, lexicul şi structurile gramaticale cunoscute. De obicei, elevii fac o asemenea descriere în termenii textului din manual. Această situaţie poate fi însă transformată într-o situaţie-problemă dacă formularea va conţine un element nou, neaşteptat pentru elevi: "Comparaţi descrierea locuinţei dată în manual cu locuinţa voastră. Stabiliţi unde este mai bine dispus

mobilierul şi argumentaţi părerea voastră". De aici rezultă o altă notă distinctivă: pentru rezolvarea situaţiilor neproblematice este, de cele mai multe ori, suficient apelul la activitatea lingvistică de tip reproductiv, în timp ce în cazul situaţiilor problematice este solicitată cea de tip productiv.

Situaţiile problematice au o dublă funcţie în procesul de instruire: fiind subordonată orientării comunicativ-practice a predării limbilor străine, situaţia problematică are şi o funcţie specifică- funcţia cognitivă, de dezvoltare şi modelare a gîndirii elevilor.

Situaţia problematică constituie, deci, o formă superioară, complexă a situaţiei comunicative de tip obişnuit în cadrul căreia are loc însuşirea de către elevi a limbii străine pe baza unei activităţi de comunicare lingvistică şi cognitive de tip productiv.

Pentru rezolvarea situaţiilor-problemă profesorul trebuie, în prealabil, să formuleze problemele pentru tema sau textul respectiv, să explice elementul cognitiv nou pe care-l conţine fiecare problemă, să stabilească modul de rezolvare şi sistemul de operaţii necesare pentru rezolvarea problemei etc.

Pornind de la premisele teoretice formulate mai sus, amintim cîteva din procedeele de creare a situaţiilor problematice la orele de limbi străine (Pentru detalii vezi 5;9).

Un procedeu prin care se rezolvă un obiectiv nou îl constituie aşa numita <u>întrerupere a textului</u>.

Esenţa acestui procedeu poate fi explicată prin înţelegerea gîndirii ca o completare a spaţiilor libere. În acest sens, contextul poate fi comparat cu un formular care conţine spaţii libere. Întreruperea textului poate fi realizată în felul următor: elevul citeşte începutul unui text, accesibil sub raport lingvistic; la un moment dat elevilor li se propune să continuie singuri, fără să citească, textul respectiv. De exemplu, s-a citit textul pînă la propoziţia: "Maria, iar ai întîrziat la ore! N-ai ceas deşteptător?". Aici elevilor li se cere să formuleze singuri răspunsul posibil; după acesa răspunsurile elevilor sînt confruntate cu cel din text: "Am ceas deşteptător, dar el sună cînd au dorm".

Foarte util este procedeul <u>reconstituirii situaţiei iniţiale</u> pe baza rezultatului final. O ilustrare elocventă pentru acest tip de situaţii problematice o constituie romanele poliţiste, în care la început este dat episodul final, pe baza căruia poate fi reconstituită succesiunea logică a evenimentelor şi faptelor care duc

la descoperirea făptaşului. În mod analog pot fi construite şi folosite unele texte din manual sau pentru lectură suplimentară.

Cel mai simplu procedeu de creare a situaţiilor problematice îl reprezintă transformarea situaţiilor neproblematice în situaţii - problemă. De exemplu, după studierea unui text pe tema "Portretul", de obicei se propune elevilor să facă portretul mamei, tatălui, fratelui etc., deci să rezolve o situaţie neproblematică: elevii vor folosi de fapt aceleaşi elemente, comune cu cele din textul studiat. Această situaţie poate problematizată astfel: elevilor li se cere să se gîndească la descrierea unuia dintre colegii din clasă. În continuare, ei sînt puşi să prezinte portretul colegului respectiv, fără a-i menţiona numele. Clasa va trebui să recunoască pe colegul al cărui portret a fost prezentat.

În cazul apariţiei unor dificultăţi în rezolvarea temelor problematizate, profesorul poate proceda la transformarea lor în situaţii neproblematice, ceea ce permite dinamizarea procesului instructiv.

Pentru dezvoltarea activităţii lingvistice creatoare deosebit de utile sînt problemele de tip euristic, în cadrul cărora mecanismul de găsire a răspunsului corect se bazează pe alternarea variantelor posibile. De exemplu, "Maria a ajuns la gară. Aici constată că a uitat ceva cînd a plecat de acasă. Ce anume a uitat?". După audierea diverselor răspunsuri se citeşte răspunsul - cheie: "A uitat să spună "La revedere". Alt exemplu: "Radu s-a întors de la şcoală. Că face peste două ore?".

Folosirea abilă de către profesor a diverselor procedee de creare a situaţiilor problematice şi neproblematice, alternarea lor contribuie în mod eficient la modelarea intelectuală a elevilor, dezvoltă abilitatea în folosirea lexicului şi structurilor gramaticale în situaţii noi.

Bibliografie

1. Tiberiu Căliman, Învăţămînt, inteligenţă, problematizare, Bucureşti, 1978; 2. "Russkij jazyk za rubežom", 3, 1986, p.68-71; 3. Metodika prepodavanija russkogo jazyka za rubežom, Moscova, 1981, p.130-135; 4. Metodika obučenija inostrannym jazykam, vyp.7, Minsk, 1977, p.63-69; 5. A.F.Komkov, Metodika prepodavanija inostrannych jazykov, Minsk, 1979. 6. Wicenty Okoń, Învăţămîntul problematizat în şcoala contemporană, Bucureşti, 1978; 7. "Inostrannye jazyki v škole", 1, 1975, p.53-58; 8. E.I.Passov, Osnovy metodiki obučenija inostrannym jazykam, Moscova, 1977; 9. Doina Sandu, Problematizarea în însuşirea limbilor străine, LMS, 1983, vol.II, p.85-88; 10. "Russkij jazyk za rubežom", 3, 1983, p.52-58.

# SPORIREA INTERESULUI PENTRU STUDIUL LIMBILOR STRĂINE LA ELEVII DIN CLASELE MARI

de

Dorina BÎRGĂOANU

Limbile străine în şcoală contribuie, ca şi celelalte discipline, la procesul de formare a personalităţii omului de mîine, personalitate multilateral dezvoltată, cu un larg orizont teoretic şi cultural, cu înalte virtuţi moral-politice, generate de societatea noastră socialistă. În raport cu cerinţele contemporane de pregătire multilaterală a unor specialişti, capabili să folosească în mod practic limbile străine, noi am căutat şi căutăm metode eficiente în acest sens, bazîndu-ne pe experienţa pozitivă acumulată pînă acum.

Nu putem fi împăcaţi cu ideea că un număr destul de mare de elevi la sfîrşitul clasei a X-a şi chiar a XII-a nu au suficiente deprinderi de exprimare spontană, de audiere, şi-au însuşit automatisme verbale greşite. Ca urmare, am început să urmărim greutăţile obiective ce apar în însuşirea limbii ruse de către elevii cu nivel diferit de cunoştinţe, rezervele unora de a-şi însuşi această limbă, cauzele ce au dus la o lipsă de interes faţă de acest obiect şi să căutăm mijloace eficace de formare a acestui interes.

E cunoscut faptul că elevii din clasele mari sînt orientaţi deja spre o profesie şi se pregătesc mai mult la disciplinele la care dau examene, dar nu putem să nu le formăm o atitudine corectă faţă de procesul de cunoaştere, în general. În urma testelor date am constatat că:

a. pentru majoritatea elevilor este caracteristică lipsa cunoştinţelor în legătură cu folosirea metodelor de cunoaştere (75% întîmpină greutăţi în folosirea independentă a metodelor raţionale de memorare în condiţii schimbate, dar analoage, şi de asemeni, depun efort în realizarea independentă a unei prelucrări gîndite a celor studiate); o mare parte a elevilor este capabilă să folosească metode raţio-

nale dacă se indică unde şi cînd să le folosească; o parte cepleşitoare de elevi fac încercări să înţeleagă activitatea ler,totuşi 50% din ei o înţeleg numai dacă profesorul le dă întrebări care să-i dirijeze spre realizarea temei.Ca metodă de control apare adesea simpla reproducere a celor studiate.

b. sînt insuficient desvoltate unele priceperi, cum ar fi: capacitatea de a analiza,de a compara,de a stabili legături cu caracter diferit,de a repartiza materialul după interes, de a duce fenomenul la locul definit în sistem;

c. pentru majoritatea elevilor sînt caracteristice un nivel nu prea înalt al dezvoltării deprinderilor de înţelegere a limbii străine după auz,un nivel redus al percepperii fără traducere a celor citite,o cunoaştere slabă a gramaticii şi neprieeperea de a o folosi,o pronunţie greşită;

d. mulţi elevi preferă un aspect reproductiv al activităţii (să pregătească răspunsuri la întrebări folosind textul, să alcătuiască întrebări folosind textul,să alcătuiască întrebări la părţile stabilite de profesor).Pe aceştia îi interesează doar rezultatul rapid al realizării temei; ei sînt fără iniţiativă în situaţia de alegere; temele de acasă le fac sporadic şi nu vor chiar să le facă dacă întîmpină greutăţi;

e. doar 15% din elevi fac temele de o dificultate sporită, năzuiesc spre un orizont larg şi o ridicare a nivelului cultural,îşi fac sistematic temele,apar iniţiative în situaţia alegerii,stăpînesc metode bune de lucru,acţionează critic la lipsurile din lucrările lor.

Astfel s-a confirmat ipoteza noastră că rezultatele scăzute în activitatea de învăţare a elevilor, atitudinea negativă sau indiferenţa acestora este urmarea deficienţei sau chiar absenţei cunoştinţelor despre procedeele activităţii de învăţare.

Ne oprim şi la unele fenomene din activitatea noastră ca profesori, ce ar putea duce la o diminuare a interesului faţă de obiect: .

a. nu totdeauna indicăm clar şi convingător elevilor posi-

bilitatea lor de a exprima cele mai diferite gînduri şi sentimente, de a gusta din valorile limbii studiate;

b. uneori, în loc de a demonstra originalitatea fenomenului de limbă studiat, ne limităm la o prezentare seacă a regulei, recomandînd elevilor să o studieze cu atenţie;

c. exerciţiile interesante, cu destinaţie specială, adesea se efectuează mecanic, pentru că nu lămurim suficient care e sensul temei, ce loc ocupă în sistemul altor exerciţii, ce deprinderi le sugerează;

d. uneori reluăm prea des anumite teme, pierind la elevi sentimentul noutăţii şi interesul faţă de tema respectivă;

e. nu explicăm clar cauzele fenomenelor studiate. Dacă lucrăm creator, nu trebuie să ne limităm la o prezentare seacă a regulilor, ci să stabilim principiul lor.

Şi atunci am făcut o încercare de a înlătura lipsurile amintite în activitatea noastră şi a elevilor mari, stabilind mijloace de formare a unei atitudini pozitive faţă de învăţare.

Dăm mai jos unele din aceste mijloace, arătînd cîteva situaţii rezultate tot în urma unei testări:

a. situaţii de alegere a activităţii;

b. situaţii de sistematizare a activităţii;

c. situaţii de apreciere şi autoapreciere a activităţii;

Aceste situaţii sînt reprezentate printr-o sferă largă de teme şi constituie un mijloc de organizare a muncii independente active a elevilor şi de asemeni, o ridicare a funcţiei de dirijare a profesorului.

Includerea elevilor în situaţia alegerii şi aprecierii a permis treptat să-şi formeze o apreciere corectă a posibilităţilor lor.

Urmărind căile ce permit a stăpîni elevilor noştri dragostea faţă de obiect, ne-am oprit doar asupra unora.

În primul rînd, o explicaţie clară a materialului nou; anumite fenomene de limbă să fie introduse printr-o redare interesantă care îi încredinţează pe elevi că, însuşindu-şile, înseamnă efectiv a-şi ridica nivelul de cultură, a înţe-

lege o taină a limbii, a avea bucuria de a vorbi corect în această limbă.

Exerciţiile să fie alese astfel, încît să presupună o activitate de căutare, să-i activeze.

Aceasta este o condiţie impertantă în dezvoltarea interesului pentru obiect, ca şi explicarea pătrunsă a noului.

O adevărată dragoste faţă de limbă constă nu atît în capacitatea de a fi vrăjit de frumuseţea ei, cît într-o atitudine atentă faţă de resursele ei, în grija faţă de exactitatea limbii, tendinţa spre o unitate armonioasă a sensului şi formei.

E important să descoperim la elevi aptitudinea pentru o analiză semantică-condiţie a însuşirii cu succes a normelor de vorbire, atîta timp cît aspectul semantic e socotit o însuşire comunicativă inseparabilă a limbii. Apare astfel posibilitatea de a lega materialul lingvistic de interesele reale de vorbire şi de dorinţa elevilor de a dezvălui mai bine sensul practic al celor studiate.

O problemă importantă ce trebuie să fie permanent în atenţia noastră o constituie crearea de motivaţie puternic stimulatoare pentru elevi. Să orientăm procesul de învăţare spre dezvoltarea complexă a personalităţii elevului.

E necesar să se acorde o atenţie mai mare dinamicii motivaţiei studierii obiectului; să facem astfel, încît în toate etapele să se păstreze şi să se dezvolte un interes al elevilor în însuşirea materialului predat.

O optimă relaţie profesor - elev în procesul învăţării creează condiţii pentru dezvoltarea motivaţiei, a caracterului creator al activităţii pentru o formare corectă a personalităţii, asigură un climat emoţional al învăţării.

Ţinînd cont de posibilităţile elevilor, considerăm că pentru asigurarea organizării situative a studiului e necesar: a. să se revizuiască textele din manuale, care conţin un volum prea mare de informaţii;

b. să se mărească numărul situaţiilor din mediul imediat înconjurător al elevilor;

c. la alcătuirea exerciţiilor lexicale şi gramaticale să se folosească mai mult principiul comunicativ;

d. să se îmbunătăţească prezentarea structurală a dialogurilor şi să se afecteze mai mult timp vorbirii libere, variate la ore;

e. să se dea lucrului independent un caracter creator;

f. să se organizeze o aplicaţie a cunoştinţelor obţinute de elevi, a deprinderilor în afara lecţiei;

g. să studiem gradul de complexitate al materialului şi să alegem aspectele eficace şi metodele de lucru ce dau posibilitatea elevilor nu numai de a-şi însuşi anumite reguli, dar să-i învăţăm să vadă şi să stabilească legăturile fenomenelor de limbă îndreptate spre conştientizare.

Activităţile organizate în afara clasei dau posibilitatea să folosească practic limba străină, ridică interesul pentru studiul limbii, intensifică motivaţia.

O astfel de activitate este cea organizată în cadrul cercului, unde avem posibilitatea să-i activizăm pe elevi, să le dezvoltăm capacitatea creatoare.

Aici îşi adîncesc cunoştinţele de limbă rusă, îşi ridică interesul faţă de obiect; aceşti elevi obţin progrese prin forţe proprii, avîndu-l pe profesor ca sfătuitor şi consultant permanent, care creează în mod conştient situaţii ce constituie factori de întărire a deprinderilor de limbă. Se înţelege, nu-i putem atrage pe toţi elevii în aceste activităţi, dar putem mări numărul lor, ţinînd cont şi de părerile şi cerinţele lor.

Educarea interesului pentru limba rusă, ca obiect de studiu, este o problemă complicată, a cărei rezolvare cu succes depinde de un şir de factori metodologici, psihologici şi lingvistici.

Să avem în vedere faptul că elevul nu trebuie tratat ca o maşină însufleţită pentru producerea operaţiilor de gîndire, ci ca om în toată bogăţia lui psihologică.

Firesţe, nu am arătat toate căile ce dau posibilitatea de a spori şi menţine interesul elevilor pentru lec-

ţiile de limba rusă, activitatea creatoare şi trăinicia cunoştinţelor lor. Aceasta se rezolvă cu succes de către toţi profesorii de specialitate dacă la lecţie limba este " vie ca viaţa".

BIBLIOGRAFIE

I. Brandt,B.,Aktual'nîe voprosî prepodavanija russkogo iazîka v GDR, în rev. "Russkij iazîk za rubejom" nr.3/1979

II. Blankina,N.E. ,Iz opîta formirovanija polojitel'nogo otnoşenija starşeklassnikov k poznovatel'noj dejatel'nosti sredstvami inostrannogo iazîka, în rev. "Russkij iazîk v skole" nr. 1/1984

III. Kraseva,N.B. ,Nekotorîe osobennosti funkţionirovanija russkogo iazîka v uslovijah national'nerusskogo dvuiazîčija, în rev. "Russkij iazîk v skole" nr. 4/1984

IV. L'vova,S.I. ,Smîslovoj analiz kak sredstvo vospitanija interesa k urokam rus. iazîka, în rev. "Russkij iazîk v skole" nr. 2/1984

# STIMULAREA CREATIVITĂŢII PRIN FOLOSIREA GRAMATICII GENERATIV-TRANSFORMAŢIONALE ÎN PREDAREA-ÎNVĂŢAREA LIMBII FRANCEZE ÎN GIMNAZIU

de

Chirilă BLANARU

Considerată de unii autori ca o revoluţie în lingvistică şi criticată sever de către alţii, gramatica generativ-transformaţională a încercat să facă legătura între lingvistica modernă şi cea tradiţională. După N.Chomsky, noua gramatică ne arată cum se produc (sau cum sînt generate) frasele în actul vorbirii. Prin distincţia dintre competenţă şi performanţă (asemănătoare delimitării saussuriene între limbă şi vorbire), limba este considerată ca realitate dinamică, ca o activitate şi nu ca un produs(II, pp.13-4). O altă distincţie ţinînd de fundamentul teoriei chomskiene este aceea între structura de suprafaţă şi structura de adîncime). Bazele acestor idei se află în gramatica (cartesiană) a şcolii de la Port-Royal (1660). Intrucît "structura de adîncime, care cuprinde interpretarea semantică a enunţului, este convertită în structura de suprafaţă, cu ajutorul diferitelor tipuri de transformări" (V, p.17), gramatica chomskiană recurge, indirect, la criterii semantice, fapt ce nu a fost acceptat de la început (VII,p. 121). Desigur, teoria lui Chomsky mai comportă şi alte inconveniente: caracterul schematic şi simplificator al structurilor studiate; algebrizarea exagerată a lingvisticii; Exagerarea caracterului universal al gramaticii propuse; plasarea modelului lingvistic sub auspiciile inconsecventului; complicarea terminologiei lingvistice, prin tendinţa excesivă de a inova. Dincolo de asemenea motive critice, în parte dezamorsate prin însăşi evoluţia concepţiei lui Chomsky şi a celorlalţi generativişti, se cere să reţinem aspectul creator al limbajului, pus foarte bine în lumină prin însăşi "componenta sintactică" a modelului urmărit. Neglijată mult timp în gramaticile tradiţionale, sintaxa se află acum în centrul gramaticii (4, p.64), fiind raportată la semantică şi fonetică (VI,p.59), iar mai recent la pragmatică.

Aspectul creativ al folosirii normale a limbii se manifestă prin faptul că "în orice moment un vorbitor poate formula un enunţ ce n-a

mai fost auzit niciodată într-o formă identică şi care va fi înţeles de alţi vorbitori ai limbajului respectiv care nici ei nu au auzit vreodată un enunţ identic" (VIII, p.68). Prin aceasta, Chomsky se ridică împotriva explicaţiilor de tip mecanicist şi comportamentist.

Prin etalarea creativităţii limbajului, gramatica generativ-transformaţională oferă mari avantaje pe plan practic. "Din punct de vedere didactic, ea permite activizarea vorbitorului" (I, p.139). Iar dacă "limba este novatoare şi creatoare", folosirea ei înseamnă "combinarea elementelor acesteia în moduri noi, reclamate de situaţii noi. Este de datoria profesorului să gîndească astfel de situaţii care să reclame folosirea creatoare a limbii, parcurgînd drumul de la gîndire la performanţă, prin intermediul competenţei" (III, p.55).

Sarcina profesorului de a face pe elevi să ajungă la competenţa şi performanţa lingvistică este deosebit de grea. Competenţa este cunoaşterea intuitivă a sistemului complex de reguli ale limbii-ţintă. "Proba existenţei acestei competenţe o dau recunoaşterea gradului de gramaticalitate al fiecărui enunţ din limbă şi capacitatea sa de a formula o frază gramaticală, deşi el poate că nu procedează în realitate întotdeauna în acest mod" (VIII, p.69). La rîndu-i, performanţa subiectului "constă în propria formulare de enunţuri în situaţii reale" (VIII, p.69). Elevul trebuie, deci, să construiască propoziţii corecte din punct de vedere gramatical în mod spontan şi în situaţii noi. Iar "dacă elevii trebuie să folosească limba străină - aşa cum folosesc limba maternă, pentru formularea de enunţuri originale, care să exprime idei personale, profesorii trebuie să meargă dincolo de tentativa de a le formula obişnuinţe şi asociaţii în domeniul limbii. Este sarcina cea mai dificilă a profesorului de limbă străină de a-i pregăti pe elevi pentru a dobîndi o asemenea uşurinţă în folosirea limbii" (VIII, p. 70). In acest sens, Chomsky distinge două feluri de gramatici: una didactică şi alta lingvistică. Gramatica didactică este cea care creează competenţa (capacitatea de a recunoaşte şi produce propoziţii gramaticale, corecte din punct de vedere sintactic).

Cînd am apelat la unele procedee ale gramaticii generativ-transformaţionale în munca noastră cu elevii de vîrstă gimnazială (la orele de limba franceză), desigur că nu am pomenit în clasă de universaliile lingvistice şi nici nu am umplut tabla cu arbori de derivare. Am plecat de la unele propoziţii simple, "nucleare", iar prin trans-

formări (adiţiunea, permutarea sau rearanjarea, substituţia, suprimarea, compunerea ş.a.) am obţinut, cu ajutorul elevilor, tot felul de construcţii, corecte din punct de vedere logic (semantic) şi gramatical (sintactic). Am aplicat acest model în cîteva lecţii la elevii din clasele a V-a şi a VI-a de nivel avansat, iar rezultatele s-au dovedit satisfăcătoare pentru ambele părţi: profesor şi elevi. Am scris, de exemplu, pe tablă, propoziţia declarativă simplă Il viendra şi am cerut elevilor dintr-a V-a să transforme această enunţare în alte propoziţii corecte din punct de vedere gramatical. Unul din elevi a dat curs solicitării, recurgînd la adiţionare şi la intonare: Est-ce qu'il viendra? După cîteva noi explicaţii, cînd elevii au început să înţeleagă ceea ce doreşte profesorul, am obţinut propoziţii de genul: - Où est-ce qu'il viendra?; - Quand est-ce qu'il viendra?; - Quand viendra-t-il?; - Il viendra chez moi; - Il viendra chez moi dans l'après-midi; - Il ne viendra pas chez moi; - Pourquoi est-ce qu'il viendra chez moi?; - Pourquoi viendra-t-il chez moi? etc. In a treia lecţie de acest gen, elevii fiind deja familiarizaţi cu acest tip de exerciţii, am obţinut de la majoritatea lor o gamă foarte variată de construcţii lingvistice. Am refăcut exerciţiul sub formă de dialoguri, plecînd mereu de la un simplu enunţ. Pe parcurs, propoziţiile cu verbul la diateza activă au fost transformate în enunţări cu verbul la diateza pasivă; unităţile enunţiative s-au extins în fraze, ajungînd astfel la formulări din ce în ce mai variate.

Fără a face ceea ce se numeşte gramatică pură, pentru că în etapa a doua am realizat dialoguri cu situaţii reale, elevii au devenit sensibili la gradul de gramaticalitate, la corectitudinea exprimării lor în limba-ţintă. Gramatica transformaţională ne-a ajutat, astfel, să uşurăm comunicarea în limba studiată. Elevii noştri au cîştigat o anumită uşurinţă în modul de a-şi pune întrebări şi de a întreba pe profesor, ceea ce ţine de modernitatea şi eficacitatea lecţiei. Iar aceasta în condiţiile în care nu toţi studenţii care efectuează practica pedagogică în şcoală cunosc la perfecţie tehnica de a pune întrebări. Uneori, plecînd de la o propoziţie foarte simplă, am conversat în franţuzeşte toată ora. Rezultatele la care am ajuns au fost prezentate în cadrul unei lecţii demonstrative unanim apreciate.

Este de la sine înţeles că metoda la care ne-am referit trebuie combinată cu alte procedee, pentru a asigura varietatea lecţiei şi a ne acomoda la vîrsta elevilor din fiecare clasă. Exerciţii ca cele

menţionate poate că s-au făcut din totdeauna, fără a se numi exerciţii generativ-transformaţionale. Important este că prin ele se asigură sensibilizarea elevilor la corectitudinea gramaticală şi aceasta într-un mod foarte activ, solicitîndu-le în permanenţă creativitatea.

## Bibliografie

I. Cascio, Vincenze le, Per un rinnovamento delle studie dell' italiane, Roma, 1970.

II. Chomsky, Noam, Aspects de la théorie syntaxique, trad. de J.-C. Milner, Paris, 1971.

III. Derebăţ, Dumitru, Cognitive-code approach: Consideraţii cu privire la aplicarea metodei în cadrul cursului practic, în vol. Limbile moderne ca obiect de învăţămînt, Universitatea "Al.I.Cuza", Iaşi, 1980 (pentru uzul studenţilor).

IV. Fuchs, C. & P. Le Goffic, Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines, Paris, 1975, p.64.

V. Frîncu, Constantin, Curs de lingvistică generală, Universitatea "Al.I.Cuza", Iaşi, 1979.

VI. Graur, Al. & Lucia Wald, Scurtă istorie a lingvisticii, Bucureşti, 1977.

VII. Mounin, Georges, Clefs pour la linguistique, Paris, 1971.

VIII. Rivers, Wilga M., Formarea deprinderilor de limba străină, trad. de Eugen Noveanu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, p.68.

# BRAINSTORMING IN PREDAREA SCRIERII

de

Anca CEHAN

Lecţia de scriere este deosebit de adecvată pentru învăţarea individualizată. Scrisul este o însuşire în care creativitatea joacă un rol mult mai însemnat decît mînuirea structurilor gramaticale de bază. După ce elevul cunoaşte tehnicile elementare de compunere, progresul său este în mare măsură determinat de motivaţie şi de creativitatea înnăscută. Datoria profesorului la acest nivel este de a concepe lecţii care să permită elevului să-şi pună în valoare cunoştinţele pe măsura aptitudinilor sale.

Descriind o lecţie pentru practicarea compunerii, care încorporează formulări la nivelul propoziţiei, organizarea în paragrafe, activităţi de scriere liberă, funcţiile discursului etc., propunem un mod de lucru care poate fi folosit în orele de scriere la nivel mediu şi avansat.

Lecţia implică trei momente şi cere intervenţia profesorului în următoarele etape: a) selectarea textului; b) transformarea textului iniţial în text lacunar; c) prezentarea textului lacunar; d) furnizarea şi explicarea unor elemente lexicale (opţional); e) explicarea succintă a tehnicii de lucru; f) chestionarul.

Primul moment al lecţiei cuprinde prezentarea de către profesor a textului lacunar scris pe tablă sau pe fişe individuale de lucru, specificarea numărului de paragrafe ce urmează a fi scrise şi a numărului aproximativ de cuvinte, o scurtă explicaţie privind forma şi înţelesul unor elemente lexicale indispensabile în redactarea compunerii, explicarea succintă a tehnicii de lucru. Se face precizarea că elevii nu au obligaţia de a reface textul iniţial, dar se aşteaptă de la ei o compunere care să înglobeze în mod organic elementele date ale textului lacunar care să organizeze original informaţiile adunate pe parcursul dialogului cu profesorul. Iniţiativa va aparţine elevilor, cărora li se permite să formuleze numai întrebări de tip general ("Da/Nu"). Dacă informaţia cerută nu face parte din textul iniţial, profesorul poate răspunde "Poate", "Nu ştiu", iar elevul va decide singur dacă o va folosi sau nu. Profesorul limitează de la început timpul destinat acestei etape şi cel destinat elaborării compunerii în cazul cînd redactarea se face în clasă.

Al doilea moment al lecţiei constă din adunarea şi ordonarea de către elevi a informaţiilor necesare elaborării compunerii ca rezultat al chestionarului aplicat profesorului. Întrebările sînt sugerate de titlul textului, dacă este dat şi de elementele date ale textului lacunar. Oferim spre ilustrare, textul lacunar "The Double Life of Alfred Bloggs" (I, p. 42):

... embarrassed...job...Corporation...a fine black suit...overalls...dustman...shower...two years...discovered...she never will ...office...half as much...rise in status...not "Alf".

Chestionarea este o activitate de grup, întrebările sînt formulate unele în funcţie de altele pînă se descoperă numărul personajelor, momentul, locul şi fazele acţiunii. Pe măsură ce povestirea se conturează, întrebările tind să vizeze aspecte care nu îi preocupă pe toţi elevii şi care denotă rezolvări proprii.

Această etapă prilejuieşte o maximă concentrare a atenţiei întrucît fiecare întrebare deschide sau respinge o posibilitate de rezolvare sau adaogă un amănunt semnificativ. Elaborarea mentală şi orală a compunerii presupune exersarea coerenţei şi coeziunii La nivelul paragrafului, întrucît fiecare nouă informaţie determină o rearanjare şi reformulare a propoziţiilor şi paragrafelor. Acest lucru presupune ca elevul să recunoască şi să opereze cu caracteristicile unui paragraf bine organizat.

Ultima etapă constă din redactarea compunerii, în clasă sau acasă. Ea poate fi urmată de lectura textului iniţial, după ce s-au citit în clasă cîteva din versiunile elevilor.

Propunem deci, un mod de lucru integrativ, care îi obligă pe elevi să se bazeze pe competenţa lor lingvistică. Structurile sînt parţial controlate iar elementele lexicale date îi ajută. Atît structurile cît şi elementele de lexic au rolul de a focaliza atenţia şi de a furniza o sursă comună care îi scuteşte pe elevi de responsabilitatea găsirii şi dezvoltării unui subiect, permiţîndu-le totuşi, exprimarea liberă şi originală.

Acest mod de lucru preia cîteva din caracteristicile "brainstorming"-lui. Este o metodă de lucru în grup care favorizează o activitate imaginativă intensă menită să soluţioneze o problemă. Ca şi membrii grupului "brainstorming", elevii îşi preiau ideile şi le adaptează, făcînd fiecare un pas mai departe în rezolvarea problemei. Lecţia începe, ca o şedinţă de "brainstorming", prin formularea unei probleme. Elevilor le este permis să pună o singură întrebare la fiecare intervenţie, numărul de în-

terven̦tii fiind nelimitat. Elevii ţin evidenţa proprie a răspunsurilor pe care le vor folosi la redactarea compunerii.

Lecţia creează o atmosferă de comunicare reală, elevii fiind interesaţi să pună întrebări. Deşi de obicei este dificil să se stabilească o situaţie motivaţională în care elevul să aibă rolul de element motor, în acest caz se simt stimulaţi de dezlegarea "misterului". Profesorul are şi avantajul de a-şi putea individualiza intervenţiile prin rezolvarea, într-a treia etapă, a unor dificultăţi, fără a afecta modul de lucru individual.

In proiectarea unei asemenea lecţii, profesorul trebuie să răspundă unor necesităţi (II, p.141 şi urm.):

1. Să decidă asupra tipului şi lungimii textului. Lungimea optimă este de 150-300 cuvinte (1-3 paragrafe). Textul iniţial trebuie să conţină o naraţiune interesantă şi/sau amuzantă, să nu fie limitat ca vocabular şi structuri gramaticale, să conţină o povestire bine închegată. Elementele textului lacunar trebuie să fie semnificative pentru a putea constitui puncte de plecare

2. Să integreze în lecţie cele patru capacităţi şi să contextualizeze lecţia, să prilejuiască şi să faciliteze construirea mentală şi orală a compunerii precum şi etapa de scriere.

3. Să încurajeze participarea orală a elevilor şi să structureze limbajul şi ideile elevilor în perspectiva compunerii scrise. Profesorul poate atrage atenţia asupra formulării greşite a unei întrebări sau asupra folosirii unui timp verbal inadecvat. Deoarece faza de elaborare orală este o activitate de grup, ea este mai puţin structurată, profesorul putînd totuşi controla contribuţiile grupului prin feed-back.

4. Exerciţiul corespunde cîtorva dintre cerinţele compunerii dirijate prin libertatea cvasi deplina lăsată elevilor în adaptarea şi articularea proprie a informaţiei, prin limitele impuse conţinutului de lungimea textului, numărul de paragrafe, elementele date ale textului lacunar. El tinde să devină o compunere liberă în măsura în care unii elevi depăşesc faza de reconstrucţie a textului iniţial şi adaugă idei şi elemente noi. Faza de elaborare orală nu poate fi pre-structurată. Faza următoare, de scriere, este deja structurată în funcţie de informaţie de-

bîndită în etapa elaborării orale. Sîntem deci, în faţa unei elaborări orale flexibile, urmată de scriere cvasi controlată.

5. Exerciţiul combină activitatea de grup cu cea individuală. Elevii îşi modulează permanent ideile în funcţie de plusul de informaţie dobîndită cu fiecare întrebare. Din cînd în cînd, cîte un elev,poate citi ce a notat pînă în acel moment, ceea ce conferă scrisului o funcţie comunicativă imediată. Elevii se pot compara astfel între ei şi pe baza altor criterii decît notele.

6. Cîteva compuneri pot fi citite la sfîrşitul orei sau în ora următoare şi astfel pot fi cunoscute şi de colegi.

7. Corectarea depinde în mare măsură de ceea ce s-a realizat în etapa de elaborare orală. Greşelile comise vor fi probabil de două tipuri: greşeli de limbă cauzate de neatenţie şi greşeli de organizare şi conţinut, care necesită explicaţii şi trebuiesc discutate cu întreaga clasă. Pentru fixare se poate cere elevilor să rescrie întreaga compunere sau părţi din ea.

8. Notarea trebuie să facă distincţie între greşelile stupide şi cele mai complexe, care ţin de conţinut, vizează originalitatea ideilor, coerenţa paragrafelor, impresia generală. Primele sînt mai sever penalizate pentru că trebuiesc eliminate.

Evaluarea va reflecta în general succesul cu care elementele date ale textului lacunar au fost folosite spre a depista elementele absente. O bună alegere va conduce în mod necesar la obţinerea unor compuneri apropiate în conţinut şi expresie de textul iniţial. Evaluarea se va concentra pe structurile majore de organizare a informaţiei la nivelul paragrafului. Deşi controlul exercitat de profesor este considerabil, elevii nu pot concepe o compunere adecvată dacă nu înţeleg informaţia lexicală, sintactică şi de organizare, dobîndită în etapa orală,Spre deosebire de orice exerciţiu de tip mecanic, etapa scrisă a acestui exerciţiu îi obligă pe elevi să coordoneze conţinutul, sintaxa şi retorica printr-o formă de analiză cognitivă.Iată de ce considerăm acest exerciţiu ca o punte spre compunerea originală.

Bibliografie

I. Alexander L.G., "Developing Skills", Longman Group Ltd. London, 1974.

II. Bruton A.S., "A Decision.Making Approach to the Extended Writing Lesson" în "English Language Teaching Journal",vol. XXXV no.2, Jan. 1981, OUP.

Scanned with OKEN Scanner

# CONTEXTUL SITUAŢIONAL ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

de

Natalia CORICIUC

Dezvoltarea spectaculoasă a ştiinţei şi tehnicii aplicate, precum şi intensificarea pe această cale a schimburilor mondiale de valori, reclamă cu necesitate cunoaşterea şi studierea sistematică a limbilor străine. Vorbind despre locul acestor discipline în sistemul de învăţămînt, Maria Kiraly evidenţiază tripla finalitate a predării limbii străine: practică sau comunicativă, formativă şi educativă, cea dintîi avînd rolul coordonator, întrucît, prin intermediul ei, elevii au posibilitatea să dobîndească în scurt timp capacitatea de a comunica în limba străină, adică să transmită şi să primească informaţii în formă orală sau scrisă".(IV,p.5)

În discursul său de la cel de-al VI-lea Congres internaţional al profesorilor de limba şi literatura rusă,desfăşurat în august, 1986,la Budapesta, secretarul general al Asociaţiei internaţionale a profesorilor de limba rusă, academicianul V.G.Kostomarov a afirmat că "pe primul plan se situează aspectul comunicativ- folosirea limbii ruse ca un mijloc real de comunicare".(V,p.14)

Pornind de la faptul că principiul de comunicare activă reprezintă unul din principiile fundamentale ale învăţării limbii străine, profesorului de limbi străine îi revine misiunea de a crea contexte situaţionale care au menirea de a recrea o atmosferă de comunicare mult apropiată de cea reală. Copiii, susţine Tatiana Slama-Cazacu, "trebuie puşi în situaţii naturale de comunicare dialogată, în care să facă analize "pe viu" în care să înveţe modul de exprimare adecvată la situaţii şi adaptată la partener, precum şi de receptare contextuală, să deprindă regulile dialogului printre care, acela a respectării temei introduse în discuţie, a orientării către parteneri, a distribuţiei liniilor de discuţie, a inhibării răspunsului pînă în momentul cînd este realmente permisă intervenţia, a

necesităţii de a răspunde ete."(XI,p.342)

Contextul situaţional reprezintă, aşa cum dovedeşte practica nemijlocită la clasă, procedeul fundamental în organizarea şi desfăşurarea unei lecţii de limbă străină. Pe această cale se acordă o importanţă deosebită activităţii independente a elevilor, capacităţii lor de soluţionare a unor situaţii de limbă şi de rezolvare a unor probleme concrete.

Enunţat mai întîi de metodiştii francezi şi aplicat doar pentru explicarea fenomenelor lexicale, principiul situaţiei şi-a lărgit, încetul cu încetul, sfera lui de acţiune, acţionînd asupra întregului material de limbă. Contextul situaţional este necesar pentru înţelegerea fenomenelor gramaticale şi lexicale, pentru folosirea corectă în comunicare a caracterului polisemantic al cuvintelor şi a dependenţei semnificaţiei lor de context, pentru formarea priceperii de a exprima corect această semnificaţie.

Situaţiile de comunicare lingvistică se manifestă prin actele de comunicare cele mai concrete, acte care exprimă atitudinea subiectului vorbitor faţă de o problemă sau alta.La clasă, situaţiile se materializează sub forma sarcinilor concrete pe care elevii trebuie să le îndeplinească. Aşa, de exemplu, în jurul temei "Munca - datorie de onoare a elevului", pot fi create o serie întreagă de situaţii care captează interesul elevilor şi îi determină să rezolve, cu mijloacele limbii străine, o mulţime de sarcini concrete, precum: "În grădină", "La culeas" ete.

Referindu-se la categoria de temă, E.I.Passov remarca faptul că ea este "o rezervă potenţială a experienţei noastre sociale, existentă obiectiv în realitate şi în conştiinţa noastră dar care, pentru moment, nu intră în sfera noastră de preocupări". (VII,p.53) Noile orientări acceptă conceptul de temă numai în sens euristic, adică în înţelesul de a oferi persoanelor tipare de vorbire cu care ele să opereze în împrejurările concrete de viaţă. Deoarece în practică nu pot fi întîlnite conversaţii şi dialoguri care să se limiteze numai la o anumită temă, elementul hotărîtor în stabilirea obiectivelor în contextele situaţionale trebuie să fie situaţia concretă de viaţă.

Aceluiaşi E.I.Passov îi revine şi meritul de a da o definiţie adecvată noţiunii de "situaţie". Ea este "un sistem dinamic de relaţii între doi sau mai mulţi subiecţi care se oglindesc

în conştiinţa lor şi care îi obligă pe aceştia să rezolve anumite sarcini de comunicare".(VIII,p23)

În ceea ce priveşte clasificarea situaţiilor, numeroşi metodişti au ajuns la consensul părerii că ea trebuie să ţină seama de trei criterii (X,p.23): gradul de adecvare la procesul comunicării, modul de redare a realităţii şi volumul comunicării. După primul criteriu, se deosebesc situaţii naturale şi situaţii artificiale (create de profesor). După criteriul al doilea, se deosebesc situaţii lingvistice şi situaţii extralingvistice. A. L.Grebenev (II,p.68) a arătat că specificul limbii vorbite constă în faptul că multe elemente ale comunicării sînt exprimate şi prin mijloace neverbale (mimica, gesturile, pauzele semnificative), acestea putînd fi incluse în legături semantico-logice prin intermediul unor mijloace verbale.

Metodica fiind o disciplină care apelează nu numai la datele lingvisticii, ci şi ale psihologiei, sociologiei etc., în învăţarea vorbirii este necesar să luăm în considerare posibilitatea înlocuirii reciproce a mijloacelor de comunicare extralingvistice şi lingvistice. În procesul comunicării nu se poate face o separare a planului lingvistic de cel extralingvistic. Printre altele, Congresul de la Budapesta şi-a propus ca obiectiv în domeniul metodicii, studiul condiţiilor şi motivelor extralingvistice şi psihologice ale comunicării, al caracterului său psiholingvistic în formarea "competenţei de comunicare" (VI,p.51).

După cel de-al treilea criteriu, au fost delimitate macrosituaţii (situaţii care presupun angajarea unor conversaţii mai ample şi de mai lungă durată) şi microsituaţii (situaţii care, în planul vorbirii, al comunicării verbale, se caracterizează doar prin cîteva replici simple). În ceea ce priveşte interesul didactic nemijlocit, importanţă este crearea de situaţii cît mai apropiate de cele naturale.

Realizarea, în cadrul lecţiilor, a situaţiilor de comunicare, este o sarcină didactică dificilă. Trebuie evitată implicarea elevului în situaţii necunoscute lui, chiar dacă ele au fost descrise de profesor iar modelele verbale au fost dezbătute în prealabil.

Esenţa folosirii contextului situaţional în procesul

predării limbilor străine constă în capacitatea profesorului de a oferi permanent elevilor modelul verbal în situaţia model. Profesorul caută să creeze situaţia didactică, oferă elevilor modelul de conversaţie, fixează, individual sau frontal, noile structuri lexico-gramaticale şi apoi urmăreşte activitatea grupului şi, totodată, a fiecărui elev în parte. Stabilirea volumului şi a calităţii materialului lexico-gramatical se face în funcţie de situaţiile reale de fiecare zi.

In clasele gimnaziale, situaţiile pot fi realizate în mod eficient sub formă de jocuri. Manualul redactat de A.R.Arutjunov, N.B.Muzrukov şi P.C.Čebotarjov (I,pp.51-61) cuprinde aproximativ 400 de jocuri de diferite tipuri, grupate pe teme (20), cuprinzînd situaţiile fundamentale de comunicare cu caracter ştiinţific, profesional, turistic, cultural,etc. Acesta cuprinde un îndrumător pentru elevi şi unul pentru profesori şi mai multe tipuri de jocuri instrumentale, de rol şi jocuri tip concurs. Manualul este structurat pe tabele care urmăresc, gradat, însuşirea şi folosirea noţiunilor lexicale sau a categoriilor gramaticale. Astfel, tabelul nr. 1 cuprinde diverse modele de vorbire:formule de etichetă, expresii lingvistice folosite în anumite situaţii. Acest material se parcurge prin exerciţii pregătitoare.

In tabelul nr. 2 intră 8 desene şi 8 dialoguri caracteristice situaţiei tipice de conversaţie . Acest tabel cuprinde teme pregătitoare şi creative care contribuie la dezvoltarea deprinderilor de vorbire, dialogată şi monologată, în limitele situaţiei date.

Desenele din tabelele 3-8 sînt însoţite de exerciţii şi teme creative de tipul:"Povestiţi în ordinea desenelor!", "Imaginaţi-vă continuarea acestei povestiri!".

In tabelul nr. 9 se imaginează un itinerariu din punctul A1 la punctul B. Intre ele sînt puncte intermediare întîlnite în cale de către protagonistul activităţii. El, deplasîndu-se imaginar, ajunge în diverse situaţii care-l stimulează în folosirea anumitor tipuri de comunicare. De exemplu, aflîndu-se în situaţia "La telefon", elevul îşi fixează formulele stereotipe ale conversaţiei telefonice în limba respectivă.

Tabelul nr. 10 propune un joc care antrenează întregul

ccolectiv. Desenul reprezintă o scenă cu un anumit număr de personaje. Acesta se poate decupa într-un număr de părţi egale (cartonaşe cu roluri), în funcţie de numărul copiilor, cărora le sînt distribuite. Primindu-şi rolul, fiecare membru trebuie să-şi găsească partenerul, în funcţie de situaţie, şi să-şi joace rolul. Toţi împreună reprezintă o scenă vie.

Prin gradul înalt de angajare a elevului în activitatea de învăţare, jocul constituie una din formele de învăţare cu cele mai bogate efecte educative, un bun mijloc de activizare a lor şi de stimulare a resurselor lor intelectuale. Prin libertatea de gîndire şide acţiune, prin încrederea în puterile proprii, prin iniţiativă şi cutezanţă, jocurile sînt plăcute copiilor. In prestigioasa sa lucrare, intitulată "Homo ludens", Johan Huizinga afirma: "Toate jocurile sînt însoţite de o concentrare de spirit şi, jucîndu-se, orice fiinţă dă o raită prin lumea libertăţii, fie aceasta şi libertatea exersată în gol a destinderii, amuzamentului, neangajării sau uitării".(III,15)

Esenţial este ca în situaţiile create prin joc să predomine sarcina de învăţare, şi nu distracţia.

Pledînd pentru analiza situaţională, dr. Mircea Ştefan (XII,p.20) trasează cîteva criterii de apreciere a rezultatelor formative şi educative ale acţiunii subiectului în situaţie, şi anume, dacă a fost stimulată creativitatea, cum a fost dezvoltată capacitatea de învăţare prin muncă independentă. Totodată, se poate aprecia în ce măsură o situaţie creată serveşte obiectivelor propuse iniţial, eficienţa unor mijloace de educaţie, valenţele educative ale anumitor tipuri de situaţii.

M.Roşca apreciază că analiza situaţională poate ajuta la mai buna cunoaştere a trăsăturilor elevilor. Ele se dezvăluie în diverse situaţii şi au adesea pentru educator valoarea de "teste situaţionale".(IX,p.152)

Toate situaţiile au şi un aspect social (jocurile de rol creează apariţia unor atitudini prosociale), ajutîndu-ne astfel la cunoaşterea nu numai a individului, ci şi a colectivului.

## BIBLIOGRAFIE

I A.R.Arutjunov, N.B[illegible]uzrukov, P.S.Čebotarjov,Igrovye zadanija

na urokach russkogo jazyka. Učebnyj kompleks, Moscova, 1984 (extras), în "Russkij jazyk za rubežom", nr. 1, 1984.
II.A.L.Grebenev, O strukture situacii recevogo obščenija, în "Russkij jazyk za rubežom", nr.3, 1986.
III. Johan Huizinga, Homo ludens, Editura Univers, Bucureşti, 1977.
IV. Maria Kiraly, Probleme de metodica predării limbii ruse, Timişoara, 1982.
V. V.G.Kostomarov, Vystuplenie general'nogo secretarja Meždunarodnoj associacii prepodavatelej russkogo jazyka i literatury, în "Russkij jazyk za rubežom", nr.6, 1986.
VI. O.D.Mitrofanova, Itogi rabety VI Kongressa MAPRJAL v oblasti metodičeskich problem obučenija, în "Russkij jazyk za rubežom", nr.6, 1986.
VII. E.I.Passov, Situacija, tema, social'nyj kontakt, în "Inostrannye jazyki v škole", nr.1, 1975.
VIII. E.I.Passov, Osnovy metodiki prepodavanija inostrannyx jazykov, Moscova, 1977.
IX. M. Roşca, Metode de psihodiagnostic, Bucureşti, E.D.P., 1972.
X. Sabin Selagea, Temă, context, situaţie-categorii fundamentale în procesul învăţării limbilor străine, în "Revista de pedagogie", nr.3, 1985.
XI. Tatiana Slama-Cazacu, Introducere în psiholingvistică, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968.
XII. Mircea Ştefan, Analiza pedagogică situaţională, în "Revista de pedagogie", nr.5, 1984.

# MIJLOACE DE CREȘTERE A EFICIENȚEI ORELOR DE LIMBI MODERNE ÎN LICEELE INDUSTRIALE

de

Doina Rodica MORARIU

Prezența liceelor de specialitate, de diferite profiluri și meserii, face ca la obiectivele tradiționale ale învățării limbilor străine să se adauge și altele.

În scopul inițierii elevilor în limbajele specializate, a familiarizării lor cu dicționarul tehnic și cu literatură tehnică publicată în limba străină, M.E.I. a publicat niște broșuri cu texte social-politice, ce prezintă realități economico-sociale legate de specialitatea respectivă (în cazul nostru, industria ușoară) și texte tehnice selectate din documente originale.

Recunoscînd meritul acestor broșuri, nu se poate să nu remarcăm faptul că broșura pentru industrie ușoară, deși apărută în 1981, are deja unele texte depășite, așezarea textelor nu urmărește întotdeauna succesiunea logică a temelor și, cu excepția unui singur text, toate celelalte nu sînt însoțite de nici un fel de exerciții.

De aceea, în colaborare cu inginerii tehnologi ne-am alcătuit texte proprii.

În alcătuirea textelor am ținut cont de faptul că scopul lor nu este de a forma specialiști, ci de a-i obișnui pe elevi să mînuiască construcțiile generale ale lexicului de specialitate, care să le faciliteze consultarea literaturii tehnice în original, descifrarea unui prospect, a cărții tehnice a unei mașini, extragerea unor informații din reviste de specialitate străine.

Profesorul întîmpină greutăți în alcătuirea textelor. El ar trebui să știe din timp cantitatea optimă de lexic necunoscut care trebuie să se introducă în timp de un an, o oră, ritmul optim de introducere a cuvintelor noi, intervalul necesar pentru repetarea unui cuvînt în cadrul unei teme, lecții, an de studiu, volumul optim de cuvinte într-o lecție. Niște indicații date de programă în această privință ne-ar fi de un mare ajutor.

Conținutul unor texte din manuale poate fi deseori folosit ca punct de legătură cu predarea textelor tehnice. Pe baza or se pot organiza dialoguri, care să trezească interesul elevilor față de viitoarea meserie și, în același timp, să

dezvăluie lo aceştia posibilităţile de comunicare în limba străină.

Se pot da elevilor teme de genul: „Imaginaţi-vă un dialog cu un prieten, care vă întreabă unde învăţaţi, care va fi viitoarea voastră meserie, dacă vă place şi de ce?", sau: „Sînteţi în atelierul şcolii. Imaginaţi-vă un dialog cu un coleg despre munca în atelier". Se poate chiar organiza o excursie pe harta judeţului, fiecărui elev revenindu-i sarcina să prezinte cîte o întreprindere industrială nouă.

Utilizarea unor mijloace video adecvate - dispozitive, filme, fotografii, reviste, va spori eficienţa lecţiilor.

Deprinderea de a consulta dicţionarul o formăm de la primul an de studiu. In această fază „de pregătire" am urmărit să-i obişnuiesc pe elevi cu noţiunile generale folosite în textele tehnice, să-i fac să stabilească legături între părţile componente ale enunţului, le-am explicat care sînt particularităţile lexico-gramaticale ale acestor texte, i-am stimulat să extragă singuri informaţia nouă. In primii ani de studiu am folosit diferite prilejuri pentru a introduce în vorbirea elevilor termeni generali folosiţi în industria uşoară. Astfel, am organizat dialoguri de tipul: Unde lucrează părinţii tăi? Ce fac ei la fabrică? La ce şcoală înveţi tu? Unde face clasa voastră practică? Ce doreşti să faci după absolvirea primei trepte a liceului?.

Pentru introducerea unor noţiuni generale despre dezvoltarea economiei, a industriei uşoare, am folosit documentele de partid apărute în limba rusă. Am folosit cu succes materiale din reviste, din care am ales texte scurte, în care elementele uzuale ale limbii se îmbină cu limbajul industrial.

Am explicat elevilor că la aceste texte contează în primul rînd extragerea corectă a informaţiei şi nu traducerea cuvînt cu cuvînt a textului. Cuvintele cheie se pot semantiza în cadrul unei conversaţii introductive, pornind de la un obiect adevărat, cunoscut elevilor. Am explicat elevilor că înţelesul cuvintelor este stabilit de context, un cuvînt singur, în afara contextului, nu are înţeles.

Textele sînt, de regulă, foarte scurte, încercînd să introducă 15-20 elemente noi. Acolo unde tema era mai lungă, am împărţit-o în subteme.

După citirea textului de către elevi, am trecut la verificarea înţelegerii lui, folosind următoarele procedee: - întrebări în scopul de a extrage ideea principală; -discuţie pe margi-

nea textului, în care am subliniat ideea principală; -întrebări prin care elevii sînt puşi să dea exemple asemănătoare din realitatea înconjurătoare.

Pentru formarea deprinderii de citire rapidă a textului şi de extragere a esenţialului din text, la aceste exerciţii se pot adăuga altele: - găsirea în text a cuvintelor noi, citirea propoziţiilor care le conţin; - citirea unui fragment şi denumirea acestuia printr-un titlu; - întrebări la care să se răspundă prin citirea unor fragmente; - citirea pe fragmente şi alcătuirea planului; - completarea unor propoziţii cu expresii din text.

Pe măsura formării deprinderii de lucru cu textul, acesta se poate mări. E bine ca frazele rostite la lecţie să fie condiţionate situativ, experienţa elevilor să devină conţinutul situaţiilor folosite.

La început se dau elevilor modele de dialog, pe care şi le repetă, apoi se trece la dialogul independent, pe baza unor situaţii propuse. Se pot folosi următoarele tipuri de exerciţii:

- profesorul pune întrebări, elevii răspund (sau invers) sau elevii întreabă, alţi elevi răspund; - comunicarea verbală a unui fapt de către profesor şi reacţia verbală a elevilor a elevilor sub forma afirmaţiei, negaţiei, a dezaprobării; - cererea de către profesor sau elevi a unor informaţii suplimentare; - solicitarea unei informaţii şi reacţia verbală de comunicare a informaţiei cerute, sau refuzul de a da informaţia, rugămintea de a repeta întrebarea (de exemplu, se propune situaţia: - un elev de la altă şcoală se întîlneşte cu un elev de la şcoala noastră. In discuţie se interesează ce obiecte se predau în şcoala noastră, în ce meserii pregăteşte şcoala pe elevi, unde fac aceştia practică şi unde vor lucra absolvenţii).

In dialog trebuie acţionat astfel încît iniţiativa să aparţină, pe rînd, cît mai multor elevi:

- Gîndiţi-vă la 7-8 întrebări, pe care le veţi pune cînd veţi discuta cu un muncitor de la Fabrica de mătase "Victoria";

- In curînd veţi merge la practică. Imaginaţi-vă că discutaţi cu un coleg de la altă clasă, care a efectuat deja practica la atelierul de confecţii;

- Discutaţi cu colegul, despre gîndurile voastre în legătură cu viitoarea profesiune (de muncitor, inginer, maistru în industria uşoară);

- Discutaţi cu o persoană care a vizitat Expoziţia realizărilor economiei naţionale despre pavilionul industriei uşoare.

Profesorul trebuie să canalizeze atenţia elevilor spre sensul propoziţiilor, greşelile în exprimare se corectează rar şi în mod diplomatic.

Pentru acasă se poate da elevilor ca temă să formuleze singuri întrebări şi răspunsuri legate de propria lor experienţă.

Folosind fişele, se pot scrie pe unele fişe întrebări legate de o temă, de exemplu „atelierul de producţie", pe altele se scriu răspunsuri. Se împart fişele elevilor, unii elevi vor citi întrebările, ceilalţi vor căuta răspunsurile corecte. Întrebările la care se dau răspunsuri incorecte se repetă. Apoi se iau fişele şi se repetă conversaţia fără ele.

Pentru dezvoltarea vorbirii monologate se pot propune exerciţiile: - povestirea unui scurt fragment studiat, relatarea explicită a unei idei; - comentarea unei notiţe dintr-o revistă de specialitate; - prezentarea ideilor principale dintr-un text; - un elev joacă rolul maistrului şi explică celorlalţi ce aparatură există în atelier şi la ce foloseşte.

Pentru dezvoltarea priceperilor şi deprinderile de scriere se pot da elevilor scurte dictări, compuneri pe o anumită temă - după un tablou tematic, după texte studiate, compuneri dirijate (se scrie pe tablă prima şi ultima propoziţie, elevii completează povestirea).

Se pot propune elevilor şi alte exerciţii de scriere: -să caute în dicţionar anumite cuvinte şi să alcătuiască scurte propoziţii; - să întocmească un enunţa cu termenul tehnic respectiv; - alcătuirea unor propoziţii cu anumite expresii (cele mai reuşite propoziţii vor fi scrise şi pe tablă); - din două propoziţii să alcătuiască o frază.

O mare parte din aceste tipuri de exerciţii sînt adecvate şi textelor din manual.

Introducerea textelor de specialitate nu trebuie să înlăture lecţiile pe teme de cultură şi civilizaţie, ci să le completeze, pentru a ajuta la crearea la elevi a deprinderii de documentare, de consultare a publicaţiilor de specialitate.

# CONTRIBUȚIA LEXICULUI POLITIC ȘI PATRIOTIC ÎN LIMBA RUSĂ LA FORMAREA TRĂSĂTURILOR MORAL-CETĂȚENEȘTI ALE ELEVILOR

de

Mariana PETEC
Marelena PUȘCARCIUC

Dezvoltarea societății moderne și mobilitatea ei impun și învățământului deasemenea mobilitate și un caracter prospectiv pe lîngă cel educativ și informativ.

Viitorul cetățean trebuie să facă față rapid schimbărilor ce vor avea loc, să poată lua decizii, să poată comunica cu cei din jurul său, să fie capabil să folosească în mod spontan limbile străine.

De la o perioadă la alta s-a acordat prioritate unui obiectiv sau altul în studierea limbilor străine. Se știe că limba este purtătoarea spiritului unei națiuni și prin ea, indiferent de obiectivul prioritar, se face cunoștință cu spiritul acelei națiuni. Dar studierea unei limbi străine impune și formarea profilului moral- cetățenesc al elevului, profesorul fiind dator să vegheze discret la înfăptuirea acestui deziderat, trebuind să fie el însuși un exemplu prin dăruirea pasiunea și sinceritatea cu care militează pentru educarea moral-politică a tineretului.

Limba rusă contribuie deci la valorificarea posibilităților în acest domeniu, autorii manuaalelor ținînd cont de laturile educației și, bineînțeles, de criteriile de vîrstă.

Introducerea lexicului politic și patriotic are drept scop dezvoltarea sentimentelor de dragoste față de țară, popor, trecut istoric, de respect și admirație față de realizările economice și culturale din anii socialismului.

In studiul limbii ruse se avansează respectîndu-se principiul concentrismului, introducîndu-se cuvinte și structuri accesibile și ținîndu-se cont de vocabularul și posibilitățile reduse ale elevilor de a comunica în limba rusă. Primele cuvinte din sfera lexicului patriotic sînt cele cu un conținut concret, legat de realitățile economice contemporane ale țării noastre: metrou, capitală, stradă, bulevard. Alăturarea unor epitete ca: larg, mare, frumos, este de natură să

dea o valoare în plus, în afara scopului lingvistic urmărit, şi să abstractizeze noţiunile, elevii putînd astfel să formuleze ei înşişi prpoziţii pe tema: "Bucureşti - capitala noastră".

Însuşirea alfabetului lărgeşte sfera de comunicare a elevului şi sfera de înţelegere, el putînd să folosească cuvinte şi îmbinări abstracte şi să deosebească nuanţele semantice dintre ele; de exemplu, patrie-ţară. Elevul va utiliza în vorbire cuvinte şi expresii ca: partid, socialism, ţară socialistă, construieşte socialismul.

Prezentarea frumuseţilor naturale ale ţării: cîmpiile, munţii, lacurile, marea, delta este de natură să deştepte mîndria de a fi român, de a trăi într-o ţară frumoasă şi bogată, ceea ce se urmăreşte şi prin lecţia "In excursie" din manualul de limba rusă pentru clasa a V-a.

Versurile din partea finală a lecţiei amintite încearcă să dea o definiţie poetică a ţării, pe înţelesul copiilor, uşor de memorat, întregind textul, rezumîndu-l şi făcîndu-l accesibil, iar lexicul uşor de reţinut.

Cu fiecare pas, discret şi subtil, elevul este obişnuit să-şi însuşească şi să folosească conştient termeni din lexicul politic care par arizi şi greu de reţinut, datorită sferei lor abstracte, dar care pot fi făcuţi accesibili prin prezentarea de diapozitive, diafilme şi lecturi despre realităţile din patria noastră.

Urmărind educaţia în spiritul patriotismului socialist în mod permanent şi teoeinic, şirul texteler cu conţinut patriotic şi politic continuă în clasele mari gimnaziale şi în prima treaptă de liceu. In texte ca: "Tineretul, viitorul comunist al patriei", "Capitala - inima ţării", "România pe arena internaţională", lexicul folosit este din ce în ce mai abstract, elevii putînd să facă, bazîndu-se pe el, scurte traduceri şi retroversiuni din documentele partidului şi statului nostru. Ei îşi însuşesc acum cuvinte ca: principiu, colaborare, bază, măsură, membru. Mai dificile par retroversiunile, dar prin explicarea cuvintelor, prin apelarea la cunoştinţele anterioare şi la dicţionare, elevii reuşesc să traducă textul dat.

Vocabularul elevilor se îmbogăţeşte cu structuri mai complicate cum ar fi: tradiţia clasei muncitoare românesti, partidul se îngrijeşte de educarea tineretului în spiritul respectului pentru..., realizările socialismului, viitor luminos, concepţie despre lume.

Aceste structuri au meritul de a-l pune pe elev să asocieze cele învăţate cu cunoştinţele dobîndite la alte obiecte: geografie, cunoştinţe social-politice, istorie, limba română.

Limba rusă contribuie şi la educarea elevilor în spiritul internaţionalismului proletar, al umanismului socialist, prin texte în care ei descoperă elemente de cultură şi civilizaţie ale poporului sovietic. Fragmentele din operele scriitorilor Maiakovski, Esenin, Mihalkov, Korolenko, incluse în manualele claselor a VII-a şi a VIII-a, precum şi audiţiile de cîntece, de poezii recitate de mari actori sovietici transmit elemente de cultură şi civilizaţie rusă şi sovietică.

Activitatea cercului de limba rusă completează cunoştinţele dobîndite de elevi la clasă, profesorul urmărind şi aici să atingă toate laturile educaţiei. In planificarea activităţilor de cerc sînt incluse teme care au drept scop lărgirea orizontului politic şi moral-cetăţenesc al elevului, familiarizîndu-l cu termeni şi structuri politice ce nu sînt incluse în manuale. Elevii sînt obişnuiţi să lucreze cu dicţionarul, ei înşişi alcătuind vocabulare cu termeni politici şi patriotici aşa încît să-i poată folosi cu uşurinţă.

Activitatea specifică de cerc permite organizarea unor întreceri între elevi: "Cine găseşte mai multe cuvinte şi îmbinări despre patrie, partid, socialism, popor", "Cine alcătuieşte mai rapid familia lexicală a unui cuvînt dat" ete.

Retroversiunile din documentele partidului şi statului nostru sînt mai ample, cu un lexic diversificat, încît îl vor solicita intens pe elev. Pentru a evita monotonia, profesorul va ţine cont de particularităţile de vîrstă ale elevilor participanţi la cerc, prin introducerea audiţiilor, vizionărilor de filme şi diafilme, învăţării de poezii şi cîntece. O activitate de cerc deosebit de atractivă este aceea de a traduce cît mai poetic scurte poezii din lirica sovietică.

Participanţii sînt stimulaţi verbal, dar şi material prin mici premii constituite din cărţi, seturi de vederi din U.R.S.S., insigne sau abonamente la reviste sovietice.

Mai adăugăm la cele spuse pînă acum aportul pe care îl au la dezvoltarea sentimentului de mîndrie patriotică fragmentele din operele marilor clasici români, Eminescu şi Caragiale. De pildă, prin poeziile "Ce-ţi deresc eu ţie, dulce Românie!" şi "Revedere" de Mihai Eminescu şi traducerea lor în limba rusă este evidenţiată bogăţia de sensuri, muzicalitatea, frumuseţea limbii române.

Se urmăreşte, desigur, preţuirea graiului străbun,

păstrarea şi valorificarea creatoare a limbii române, dezvoltarea sentimentului de mîndrie patriotică prin faptul că sîntem posesorii unei astfel de limbi frumoase şi expresive.

Oricare ar fi metodele şi mijloacele folosite, ele trebuie subordonate obiectivului general al studierii limbilor străine, acela de a contribui la dezvoltarea multilaterală a personalităţii elevilor, la pregătirea lor pentru viaţă, la aplicarea creatoare a celor studiate în şcoală, la dezvoltarea unei concepţii politico-patriotice şi moral-cetăţeneşti conforme cu idealul social, profund umane.

BIBLIOGRAFIE:

1. Itu,I. - "Funcţia formativă a orelor de literatură", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
2. Mahler,F. - "Sociologia educaţiei şi învăţămîntului", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
3. Popescu,M. - "Indrumător metodic pentru predarea limbii ruse în şcoala generală", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.
4. Rivers,M.W. -, "Formarea deprinderilor de limbi străine", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,1977.
5. x x x - "Programa de limba rusă pentru clasele V-VIII", Bucureşti, 1983.

# TRADUCEREA CA EXERCITIU PEDAGOGIC IN PREDAREA LIMBILOR STRAINE DE SPECIALITATE LA INSTITUTUL POLITEHNIC IASI

de

Nicolae SAMSON

In predarea limbilor străine de specialitate profesorii apelează la un larg evantai de metode şi mijloace care se suprapun, în mare, dihotomiei clasice între tradiţional şi modern, adică între metodele aşa-zis "pasive" şi cele "active" sau "orale". Dar, din perspectiva ultimelor cercetări, atît învăţarea limbii străine bazată exclusiv pe predarea lexicului şi a gramaticii explicite, cît şi cea pornind de la practicarea orală a limbii străine în situaţie şi asimilarea unei gramatici implicite prezintă numeroase inconveniente.

Dacă prin metoda "tradiţională" vocabularul este învăţat pe baza listelor de eteronime, iar traducerea apare ca un transcodaj de cuvinte bazat pe echivalenţa de semnificaţii în afara oricărei situaţii de comunicare, în metodele anilor '60 se refuză pur şi simplu traducerea prin apelarea la un suport iconic. Anii '70-'80 au readus în actualitate problematica traducerii prin privilegierea limbii materne şi compararea ei cu limba de predat, procesul de traducere fiind reabilitat în toate etapele asimilării noului idiom, indiferent de registrul de limbă abordat.

Traducerea ca <u>exerciţiu pedagogic</u> se deosebeşte de <u>traducerea profesională</u> (propriu-zisă) prin obiectivele fixate: dacă aceasta din urmă va urmări să redea total sensul unui text şi realizează un act de comunicare în sens unic, traducerea explicativă are o destinaţie exclusiv didactică, fiind folosită la orele de limbi străine, la concursuri şi examene. Faptul că are o utilizare mai restrînsă, - traducerea nu mai este un scop ci un mijloc -, rezultă, între altele, şi din obiectivele asumate: însuşirea limbii, perfecţionare, verificarea înţelegerii, temeinicia noilor cunoştinţe, fixarea structurilor, etc.

Se recurge, în clasă, la limba română: - pentru a traduce un cuvînt, o expresie, o turnură; - pentru a explica şi comenta dificultăţile gramaticale. De fiecare dată traducerea

este "explicativă" pentru că elucidează un sens greu perceptibil de studenţi. Se realizează astfel şi o comunicare în care, prin performanţa profesorului traducător, se urmăreşte aprofundarea competenţei lingvistice a studentului. Folosită doar în predare, traducerea explicativă este şi o formă de metalimbaj, dar care nu necesită însă provocarea unei acţiuni.

Traducerea explicativă îmbracă două aspecte cunoscute sub denumirea de "traducere" şi "retroversiune". Traducerea din limba străină în limba română este efectuată de student, iar profesorul, cunoscînd deja textul, aduce corecturi rezultatului şi apreciază nivelul competenţei acestuia. Reuşita sau eşecul performanţei studentului este de natură atît lingvistică (ecartul faţă de acceptabilitate, comunicabilitate şi normă), cît şi psihologică (efort depus, dorinţa de competiţie, etc.).

Intre formele de retroversiune folosite reamintim: fragmentele de texte nestudiate anterior; texte întregi sau lecţii explicitate anterior; texte scurte studiate în totalitate, etc.

Practica predării limbilor străine la Institutul Politehnic Iaşi ne-a oferit un teren privilegiat de experimentare a folosirii traducerii ca exerciţiu pedagogic. In urma analizei rezultatelor unui chestionar, la care au răspuns circa 20 de cadre didactice ce predau limbi diferite, şi pe seama analizei celor mai recente manuale redactate de aceştia, a rezultat că folosirea traducerii ca exerciţiu pedagogic variază în funcţie de factori foarte diverşi. Intîi de toate, situaţia didactică a acestei sinteze este relativ bine definită: cei peste 3000 studenţi care învaţă o limbă străină în cadrul Institutului Politehnic Iaşi au o vîrstă medie de 19-21 ani. Motivaţiile lor sînt foarte diferite, uneori profunde pentru engleză (din cauza "imperialismului" lingvistic şi economic evident) şi franceză (pentru valoarea culturii şi civilizaţiei vehiculate), alteori inexistente. Predarea limbii străine e obligatorie, resimţită cel mai adesea ca o constrîngere, singura alternativă fiind pentru student alegerea limbii (engleză, franceză, germană, rusă), alegere care, şi aici, e limitată de pregătirea lingvistică din liceu. Profesorii au o formaţie academică corespunzătoare şi o experienţă practică bogată, dar care nu îşi dovedeşte pe deplin eficacitatea: intrarea în arena universitară direct, fără o adevărată pregătire practică de tranziţie, a avut ca rezultat

adesea şi la cei mai mulţi, pierderea iluziilor şi fisurarea dinamismului. Grupele de limbă variază între 25 şi 32 studenţi şi sînt eterogene sub aspect socio-cultural şi al pregătirii anterioare. Durata studierii limbii străine este de 1,5-2 ore săptămînal, timp de 2 ani. In fine, obiectivele sînt înainte de toate practice; crearea de deprinderi şi priceperi de informare şi documentare în viitoarea specialitate pe baza revistelor şi documentaţiilor tehnice străine, dar şi culturale şi formative, lucru ce poate părea cam pretenţios în condiţiile cunoscute.

Folosirea numai a limbii străine în predare este rarisimă (un lector francez) sau variază între 50% şi 80% pentru avansaţi şi circa 30-50% pentru începători. Există şi părerea că se poate face un seminar cu 100% în limba străină, dar nu se persevereză în această direcţie din motive de rapiditate şi eficacitate, de rentabilitate a predării. La aceasta contribuie şi formele cunoscute de constrîngeri şcolare: programe analitice, grupe eterogene, planuri calendaristice de respectat. Pentru a menţine treaz interesul şi a evita pierderea studenţilor avansaţi profesorul ... rapid traducerea cuvîntului necunoscut. S-ar putea obiecta că folosirea traducerii explicative ar întrerupe ritmul învăţării prin trecerea de la $L_1$ la $L_2$, dar este la fel de adevărat că atenţia studenţilor este şi mai mult tulburată prin lungi explicaţii în limba străină.

Cît priveşte predarea lexicului tehnico-ştiinţific şi folosirea traducerii explicative, mulţi profesori care folosesc limba străină ca limbă de predare recurg, pentru a transmite elemente noi, la documente vizuale sau, în faza de perfecţionare, la ceea ce Jakobson numeşte traducere intralingvală (adică interpretarea semnelor lingvistice cu ajutorul altor semne: sinonime, antonime, definiţii, parafraze, etc.).

Folosirea traducerii interlinguale (dintr-o limbă în alta) este totuşi necesară, chiar în acest caz, pentru a evita ambiguităţile generate de mulţimea exemplelor oferite de traducerea intralingvală. De exemplu, pentru franceză: muni de, pourvu de = "prevăzut cu",

O altă greutate metodologică reală este că traducerea intralingvală depinde şi de progresul realizat la oră. Studenţii politehnişti nu dispun cel mai adesea de mijloacele de a

înţelege explicaţia intralingvală cînd e vorba, de exemplu, de cuvinte abstracte sau cuvinte tehnice, corespunzînd unor noţiuni complexe, greu de explicat chiar în limba română şi pentru care ar fi nevoie de un vocabular prea bogat. In acest caz, fiind vorba de un cuvînt cheie, profesorul dă imediat traducerea pentru a evita orice confuzie prin explicaţia care urmează. Si alte cuvinte vor fi traduse, dacă nu la început, măcar în cursul explicaţiei. Este cazul cuvintelor rare, cele care aparţin unor cîmpuri semantice îndepărtate, sau cele care trimit la un referent precis şi unic.

In general, traducerea explicativă este folosită la nivelul lexicului din nevoia de economie şi eficacitate, deşi se abuzează de ea uneori din prea multă uşurinţă.

Cînd un cuvînt trimite la un lucru precis şi unic, realizăm prin traducere un transcodaj care prin definiţie va fi univoc. Cînd însă pentru un cuvînt avem semnificaţii diferite, în domenii tehnice diferite, e firesc să ne întrebăm dacă studentul trebuie să reţină echivalenţa din specialitatea sa sau pe toate celelalte, inclusiv echivalentul din limba curantă. Această dilemă se poate soluţiona semnalînd semnificaţia actualizată de un anume context, stabilirea polisemiei cuvîntului întrînd în faza ulterioară, de îmbogăţire a lexicului, sau în cazul traducerii definitive.

# METODE SI PRINCIPII DE TEHNICA TRADUCERII TEXTULUI TEHNIC

de

Nicolae SAMSON

Doina ANDRONOVICI

Numai aparent traducerea ar reprezenta o alegere aleatoare de eteronime pe baza semnificaţiilor oferite de dicţionare şi prin aplicarea regulilor specifice limbii de sosire. Transcodajul s-ar realiza astfel în afara unei situaţii reale de comunicare, pe seama echivalenţelor de semnificaţii. În fond, prin traducere nu se transpun cuvinte dintr-o limbă într-alta, ci se transmite texte şi restituie conţinutul lor: "Numai traducerea liberă merită numele de traducere, adică cea care înlocuieşte un enunţ prin alt enunţ care prezintă aceleaşi caracteristici de adecvare totalităţii situaţiei". (I)

Traducem aşadar "nu o limbă", ci "un text", un mesaj al cărui sens corespunde cu situaţia de comunicare a autorului ei. Are aşadar importanţă mai întîi ca traducătorul să descopere acest sens în totalitatea sa, pentru a-l putea comunica folosind elementele unui alt sistem lingvistic. Şi acest sens nu se reduce la semnificaţiile date de limbă. Traducerea apare ca un act de comunicare (pentru că transmite un mesaj), dar şi un act de creaţie care constă într-o reformulare a mesajului prin crearea de echivalenţe contextuale inedite.

Traducerea comportă deci o a doua fază, reformularea, după însuşirea sensului, prezentă atît în traducerile literare cît şi în traducerea pragmatică (care cuprinde un domeniu mai larg decît "traducerea tehnică"). Dacă traducerea literară acordă un loc preponderent funcţiilor expresive, constative şi de evocare ale limbajului, şi traducătorul trebuie să ţină seama atît de formă cît şi de fond, în cazul textelor tehnice primează fondul mesajului de comunicat. În primul caz traducătorul trebuie să recreeze opera, păstrînd aspectele estetice şi stilistice. Ea nu se predă în şcoli şi e puţin folosită în pedagogia predării limbilor străine. Rolul traducătorului de texte pragmatice creşte în reformularea sensului. În traducerea textelor tehnice, traducătorul este considerat un specialist al comunicării scri-

se, un redactor. Fiind o "artă a reexprimării bazată pe tehnicile de redactare", traducerea textelor pragmatice necesită o excelentă cunoaştere a celor două limbi. Dubla competenţă presupune: - o competenţă de înţelegere pentru a evalua mesajul textului de tradus;- o competenţă de reexprimare pentru transpunerea acestui text într-o nouă limbă (tehnicile de redactare).

Traducerea este înainte de toate un act de comunicare definit printr-un autor, un destinatar, o situaţie. In operaţia de situare a contextului este necesar să ştim cine vorbeşte, cui se adresează, în ce scop şi în ce context. Este necesară şi o documentare asupra subiectului tratat, atît în planul cunoştinţelor enciclopedice cît şi pe plan lingvistic. Dacă textul tratează, de exemplu, despre maşini unelte, se impune o revedere a noţiunilor de bază privind prelucrarea prin aşchiere, maşini de prelucrat, ansamble, mecanisme, operaţii, tehnologii, materiale, scule, etc. In planul limbii este necesară o cercetare lexicală pentru a înţelege şi traduce corect conceptele specifice domeniului circumscris de text. Cu cît domeniul devine mai specializat, mai tehnic, se activează un întreg vocabular secundar. Aceasta presupune mai întîi consultarea atentă a unor texte cu acelaşi subiect în limba maternă pentru a stabili un sistem de echivalenţe contextuale valabil doar pentru aceste texte. A învăţa cum se traduce înseamnă şi a învăţa cum se face o cercetare, o documentare.

Cîteva principii rezultate din practica traducerii textelor tehnice:

- Absenţa contextului atribuie unor cuvinte o anumită ambiguitate sau le face de neînţeles, ceea ce multiplică posibilităţile de echivalenţe.

- Traducerea este un amestec de echivalenţe contextuale şi de echivalenţe de transcodaj.

- Orice traducere comportă o parte de elemente transcodabile, dar numai o parte. Dacă vom face transcodarea tuturor elementelor unui text, nu vom face niciodată o traducere bună.

- Listele de perechi de eteronime între două limbi, cu caracter fix şi valabile pentru toate utilizările unui cuvînt sau expresii sînt în realitate foarte reduse.

- Traducînd, explorăm resursele celei de-a doua limbi

pentru a descoperi semnele susceptibile de a reţine sensul original. Este acelaşi demers ca în reformularea enunţurilor comunicării unilingve.

- Căutarea echivalenţelor nu este o chestiune de reactivare a echivalenţelor prealabil memorizate, ci mai degrabă un demers analog de găsire a altor semne care acoperă acelaşi sens în altă limbă.

Pornind de la definiţia potrivit căreia traducătorul este un tehnician al limbajului şi un specialist în comunicare, putem lesne deduce că pedagogia traducerii textelor tehnice va urmări să formeze buni cititori în limba străină şi buni redactori în limba ţintă şi limba maternă. In vederea susţinerii acestei idei, în practica pedagogică va trebui să respectăm câteva principii formulate de-a lungul timpului pe baza experienţei didactice curente: - perechile de echivalenţe nu vor fi neapărat memorate. Se va îndruma studentul să găsească aceste perechi de echivalenţe cu atenţie mărită pentru dezvoltarea corectă a procesului de traducere, asupra unei serii de operaţii mintale de descoperire a sensului şi de restituire a lui în altă limbă; - este periculos pentru student de a se fixa numai pe anumite echivalenţe, posibilităţile fiind mult mai numeroase; - profesorul nu-i va da studentului "soluţia cea mai bună", echivalenţa de sens potrivită, ci-l va îndruma cu metodă spre a-l face să o găsească singur - structurile gramaticale de bază vor fi permanent în atenţia profesorului. O bună cunoaştere a acestora de către student va duce la o identificare corectă şi, implicit, la o traducere adecvată. Un timp verbal tradus incorect poate schimba total sensul comunicării. In plus, vor fi subliniate construcţiile care apar cu preponderenţă în stilul ştiinţific şi tehnic, care nu au aceeaşi frecvenţă în textele uzuale sau literare, cu scopul de a forma deprinderi de traducere, chiar automatisme.

In formarea "traducătorilor politehnişti" ar fi necesare însuşirea a trei competenţe: - de lectură; - de înţelegere a textului scris; - de redactare corectă în limba maternă. Este nevoie de o competenţă de lectură doar, nu de o cunoaştere activă a limbii. Orice traducător nu este obligatoriu bilingv, aşa cum orice bilingv nu este obligatoriu un traducător.

Studentul trebuie să fie conştient de necesitatea de a avea cunoştinţe extralingvistice pentru a înţelege un text: cunoştinţe generale, cunoştinţe tematice. Este necesar a urmări

dezvoltarea la studenţi a unor habitudini deductive şi asociative, o capacitate de analiză şi sinteză, aptitudini care-l ajută să degaje sensul unui text.

Este necesară o permanentă perfecţionare în limba maternă a studentului: stăpînirea tehnicii de redactare în limba maternă, cunoaşterea normelor gramaticale, a lexicului, a formulelor de folosit în funcţie de nivele şi registre de limbă. Se dezvoltă astfel capacitatea de reformulare prin creativitatea sa, supleţea stilului, aptitudinile expresive.

Studentul-traducător va trebui să ajungă să disocieze bine cele două limbi; calcul este marele duşman al traducătorului. In acest caz vom urmări să creăm la studenţi reflexe de disponibilitate la schimbările lingvistice, provocînd automatisme de reformulare, dezvoltînd constant spiritul său contrastiv.

Bibliografie

I. M.Pergnier, "Traduction et théorie linguistique", în Etudes de linguistique appliquée, 12, 1973, p.27-39

# CERCUL DE LIMBA GERMANĂ DIN GIMNAZIU - CADRU ADECVAT PENTRU INIȚIEREA ELEVILOR ÎN ALFABETUL CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE

de

Iosefine STANCIU-BOICZUK

Prin obiectivele urmărite de predarea limbilor moderne de dezvoltare a gîndirii, a memoriei, dezvoltarea inițiativei de cunoaștere și de cercetare, se poate realiza lărgirea orizontului intelectual, cultural, tehnic și științific în concordanță cu vîrsta elevilor, puterea lor de receptare și înțelegere.

In acest sens, cercul de elevi reprezintă cadrul adecvat încercărilor și tatonărilor, și confruntărilor intelectuale cu realități practice.

Mai mult, activitățile din cadrul cercului îi dau elevului posibilitatea să-și dezvolte spiritul de investigație, de creație autentică. Pe lîngă aceasta, cercul contribuie la formarea atributelor adevăratului cercetător : pasiunea pentru știință, căutarea migăloasă a unor soluții.

Pentru a face din cercuri mijloace de inițiere în munca de cercetare, surse de stimulare a capacităților creatoare se cere o anumită organizare, structurare, un conținut și o metodică de lucru corespunzătoare.

In cele ce urmează ne propunem cîteva forme de activitate în cadrul cercului de limbă germană care premerg activității constante și profunde de cercetare științifică în adevăratul ei sens.

In constituirea cercului s-a avut în vedere sondarea preferințelor elevilor, condițiile materiale la dispoziție, posibilitățile de valorificare a lucrărilor ce vor fi realizate de către aceștia.

Cercul cuprinde 3o de elevi în vîrstă de 11-13 ani, aflați în anul I și II de studiu al limbii germane. Se lucrează în două grupe pe an de studiu diferit (15 elevi în fiecare grupă) în ședințe de cîte o oră și 1 h și 3o', în zile diferite, săptămînal.

Pentru stabilirea preferințelor s-a administrat un chestionar ce cuprinde întrebări cu variante de răspunsuri din care ei

subliniază pe acelea pe care doresc să le realizeze.

Chestionarul a fost formulat cît se poate de simplu :

1.Ce probleme practice te-ar interesa mai mult în limba germană? (dramatizarea unor basme germane din Fraţii Grimm, concepere de texte cu repovestiri de basme,culegerea de informaţii ştiinţifice pe teme diferite).

2.Subliniază activităţile pe care doreşti să le realizezi (conversaţii pe teme cotidiene,compuneri,traduceri,audiţii de poezii în limba germană şi română, explicarea lor şi analiza acestora.

3.Ce activităţi practice propui? (jocuri-ghicitoare,corespondenţă în limba germană,jocuri turistice,pregătirea de ghizi).

Chestionarul permite şi sugestii în afara răspunsurilor date şi creează posibilitatea stimulării iniţiativei personale, a afirmării elevilor,prin contribuţia lor la realizarea unor lucrări. Se încearcă astfel trezirea intereselor cognitive şi declanşarea iniţiativelor creatoare.

Pentru a cuprinde în diversitatea de activităţi pe toţi, elevii înscrişi,membrii cercului sînt organizaţi pe grupe de interese.

In scopul unei judicioase împărţiri a sarcinilor şi efectuării acestora,profesorul trebuie să cunoască nivelul de pregătire al elevilor, interesele lor şi posibilităţile de informare oferite de biblioteca şcolii,din dicţionare,cărţi,publicaţii.Profesorul trebuie să colaboreze cu profesorii ce predau alte discipline, care sugerează teme unde elevii trebuie să-şi caute informaţii. In felul acesta profesorul distribuie sarcini de felul: cine a fost X ; care este importanţa lui pentru ştiinţă? ( de obicei savanţi germani despre care găsesc în dicţionarul enciclopedic date pe care le fişează). Elevilor mai avansaţi li se cere să găsească descrierea unei experienţe sau a unei definiţii dintr-o carte care urmează a fi găsită în bibliotecă. In felul acesta elevii sînt obişnuiţi să identifice cartea şi să se orienteze rapid cu ajutorul cuprinsului şi indicelui cărţii asupra problemei pe care o au de rezolvat.

Acest tip de iniţiere trezeşte interesul elevilor prin faptul că este o activitate ce reclamă o serie de deprinderi: consultarea catalogului de cărţi,a indexului acestora,întocmirea unei fişe bibliografice,clasificarea pe probleme a cunoştinţelor noi

urmărite. La aceasta ne gîndim să adăugăm exerciţii de formarea deprinderilor pentru lucrea adecvată a notiţelor în limba germană. Elevii vor fi obişnuiţi să semnaleze prin ridicarea mîinii propoziţia cheie citită de profesor sau de un coleg ( după a 2-a sau a 3-a lectură ).

La sfîrşitul şedinţei de cerc se citesc 1,2 lucrări realizate. Adesea şedinţa se încheie cu un joc lingvistic, cu un cîntec sau cu o audiţie. Nu se trec cu vederea evidenţierea aspectelor pozitive ale lucrărilor.

In timpul activităţii pe grupe şi activităţilor independente, elevii audiază uneori în surdină, de la casetofon sau magnetofon,melodii în limba germană,care au ca scop crearea unei atmosfere stimulent-creative a unei ambianţe plăcute.

Interesul şi atenţia elevilor se păstrează atît prin diversitatea problematicii programului cercului, a materialelor bibliografice,ca şi prin gama variată de metode şi tehnici de lucru în timpul desfăşurării activităţii de cerc.

Prezentăm cîteva din activităţile care s-au dovedit eficiente şi stăgăitoare pentru elevi :

1.Vizionări de filme şi discutarea lor ;

2.Cunoaşterea bibliotecii ca mijloc de documentare (cunoaşterea fondului de carte în limba germană la biblioteca "Gh.Asachi." );

3.Colecţionarea de maxime,glume,ghicitori,poezii,anecdote publicate în " Neuer Weg ", " Karpatenrundschau " sau alte publicaţii din biblioteca şcolii sau biblioteca "Gh.Asachi" ;

4.Conceperea şi selectarea materialelor pentru programe culturai-artistice ;

5.Traducerea de texte (literare,culinare,tehnice) ;

6.Modeste încercări literare ;

7.Audiţii de basme în lecturi originale ;

8.Intocmirea unei bibliografii pentru o temă de cercetare cu implicaţii în domeniul biologiei,chimiei,fizicii.

In scopul realizării acestei activităţi am folosit munca frontală cu precădere la elevii din anul I de studiu,în primul trimestru,îmbinată cu munca independentă,pe grupe de nivel şi interese,problematizarea,investigaţia,cooperarea între elevi şi profesori ş.a.

Materialul bibliografic ce urmează să fie consultat şi

completat de membrii cercului,indicat după prima şedinţă de organizare,este asigurat de biblioteca şcolii,de cabinetul de limbă şi de biblioteca " Gh. Asachi ".

Elevilor li se explică de la început tehnica de organizare şi desfăşurare a şedinţelor,structurate astfel :

1.Prezentarea de către elevi a noutăţilor beletristice apărute în limba germană în librării şi a altor cărţi care ar putea satisface preferinţele membrilor cercului ;

2.Realizarea unor sarcini precise scrise de profesor pe cartoteci, distribuite cîte una fiecărui elev, cu cronometrarea timpului de execuţie ;

3.Verificarea,prezentarea aprecierelor şi catalogarea materialelor realizate ;

4.Consemnarea prezenţei şi a problematicii realizate într-un registru de procese verbale ;

5.Comunicarea sarcinilor de executat în bibliotecă sau acasă pînă la şedinţa următoare.

Se indică o temă de cercetare : Unde găsim informaţii despre .... ?

Se sugerează elevilor o temă legată de noţiunile din biologie, fizică, chimie şi se cere întocmirea unei bibliografii. Profesorul le arată elevilor - dacă nu au aceste noţiuni de la orele de limba română- cum se întocmeşte o fişă bibliografică, ce date cuprinde.

Sarcinile propuse în cadrul diverselor activităţi de cerc dezvoltă simţul de orientare intelectuală a elevilor în scopul descoperirii rapide a diferitelor informaţii.

Activităţile de cerc şi calităţile intelectuale pe care le dezvoltă îi vor ajuta pe elevi în viitoarea lor activitate după terminarea şcolii. Prin aceste activităţi se contribuie la realizarea sarcinilor de formare a unor deprinderi trainice de cercetare încă din perioada preadolescenţei.

# MODALITĂŢI SPECIFICE DE APLICARE A CONCEPTELOR DE "ÎNVĂŢARE ÎN CLASĂ" ŞI DE "PEDAGOGIE A SUCCESULUI" ÎN CICLUL GIMNAZIAL(LIMBA FRANCEZĂ)

de

Mihai George TĂUTU

Procesul de învăţare a unei limbi străine în mediu şcolar nu mai este astăzi ceea ce,de fapt,era el acum 3o-4o de ani.Progresele înregistrate de lingvistică şi psihopedagogie au schimbat hotărîtor întreaga didactică a limbilor străine. În faţa unei asemenea avalanşe de achiziţii noi,ni se pare banal a întreprinde o anumită renovare.Mai profitabilă ar fi, credem,pentru moment,examinarea noilor cuceriri metodologice în vederea transpunerii lor creatoare în actul didactic propriu-zis.

În acest scop am decupat din actualul proces complex de predare-învăţare-evaluare,secvenţa didactică de "învăţare" ca fiind esenţială pentru elev şi profesor şi am încercat să o concretizăm la un anumit nivel al cunoaşterii umane,la limbile străine.Am realizat astfel o reabilitare a marilor "uitaţi"ai didacticii moderne,printre care citărm cu prioritate, activităţile metalingvistice şi gramatica noţională.

Dată fiind rigoarea la care ne obligă însăşi organizarea gramaticii ca ştiinţă,ne-am îndreptat efortul spre elaborarea unor strategii de învăţare în clasă.În afară de formarea unei gîndiri precise,a unor deprinderi de lucru riguroase şi de mare acurateţe,învăţarea concepută de noi determină o aderiune afectivă din partea elevilor pentru studiul elementelor specifice ale morfo-sintacticii limbii franceze.

Facem precizarea că,în concepţia noastră,am acordat învăţării două caracteristici de bază,considerînd-o proces psihic complex ale cărui efecte sînt anumitele schimbări de comportament şi acţiune şi,totodată,drept activitate concretă desfăşurată în scopul însuşirii unor deprinderi şi priceperi esenţiale. Acest tip de învăţare,în esenţă <u>conştientă</u>,determină introduce-

rea elevilor în studiul ştiinţelor prin însuşirea sistemului noţional al acestora şi prin asimilarea limbajului lor activ şi specific.În acest demers am acordat atenţie sporită învăţării pe bază de instruire independentă,impunîndu-ne o grijă permanentă pentru însuşirea de către elevi a unor metode de învăţare specifice,pe bază de fişă de instruire,însoţită de algoritmul de lucru,de o fişă de exerciţii aplicative şi de o fişă de evaluare.Prin folosirea acestor auxiliare didactice am urmărit:

* să uşurez şi să orientez studiul individual al elevilor în condiţii diferite de asimilare şi în ritm propriu de lucru;

* să formez la elevi deprinderi de muncă independentă, ştiind că elevul nu poate realiza eficient învăţarea decît numai după ce a ajuns la un anumit nivel de maturizare intelectuală şi a dobîndit deprinderi integratoare de bază;

* să-i obişnuiesc pe elevi să selecteze informaţia,să o sistematizeze şi să o folosească corect şi eficient în funcţie de necesităţile lor de comunicare.

În transpunere didactică,fişele noastre cu modele de învăţare,ca de altfel orice model de acest fel,sînt nişte ipoteze mai suple de lucru ce determină în activitatea elevului un anume tip al rezultatelor solicitate pe baza unor dimensiuni psiholingvistice limitate şi concretizate la nivelul unui demers metodologic dinainte stabilit.În prelucrarea tehnologică a activităţii de învăţare ne-au fost de un real folos datele ştiinţifice ale elaborării obiectivelor pedagogice operaţionale şi un grupaj de tehnici proiective care,asociate conceptului de"pedagogie a centrării activităţii didactice pe elev",oferă posibilitatea prestabilirii întregului demers pedagogic.

Profesorul va concepe învăţarea ca pe un element natural, simplu,acordînd atenţie sporită concretizării permanente a condiţiilor primare ale actului învăţării(claritate,coerenţă şi ordine)şi ţinînd cont de respectarea cerinţelor formulate de psihopedagogie pentru învăţarea repartizată în timp.

Spre exemplificare am ales din cele 30 de fişe de învăţare a gramaticii elaborate de noi pînă în prezent,pe cea care se referă la însuşirea relaţiilor morfo-sintactice ale pronumelor relative simple DONT şi OÙ la anul III de studiu al limbii franceze

în condiţiile în care,elevilor le-au fost predate cu cîteva ore înainte alte două pronume relative simple QUI şi QUE.

În fişa de învăţare,drumul spre înţelegerea noilor elemente de gramatică este un drum de legătură cu elementele specifice deja cunoscute.Se cere mai întîi reamintirea cunoştinţelor anterioare,iar apoi tot ceea ce trebuie reţinut de către elevi este notat în caiete şi se învaţă prin repetare pînă la fixarea lor deplină. În anumite momente,elementele mai dificile cer o serie de operaţii logice,în mod deosebit observarea,analiza,sinteza,compararea şi studiul de caz.Concluziile învăţării nu sînt "lovituri de teatru" ci urmarea firească,simplă a tot ceea ce s-a prezentat anterior în fişă.Mobilizarea elevilor pentru studiu şi urmărirea acestuia sînt asigurate de către profesor care se deplasează pe durata învăţării între elevi,ajutîndu-i,orientîndu-i sau chiar informîndu-i în sprijinul învăţării(vezi anexa 1).

Fişa de învăţare este completată de o fişă de exerciţii. Tot ceea ce a fost învăţat este acum exersat,consolidat.Sporeşte în acest fel răspunderea elevilor pentru studiu,iar rezolvarea exerciţiilor prin acţiune proprie îi determină la reîntoarceri repetate spre tot ceea ce a fost învăţat.

În vederea orientării învăţării am conceput un algoritm de lucru care jalonează prelucrarea sistemică a materialului de învăţat,asimilarea cunoştinţelor esenţiale,utilizarea tehnicilor de învăţare activă necesare.

Ne-am propus ulterior evaluarea rezultatelor învăţării şi verificarea nivelului eficienţei învăţării pe bază de fişe de instruire şi am constatat că prin acest mod de lucru,randamentul achiziţionării noilor structuri gramaticale sporeşte considerabil şi se previne eşecul în învăţare în cazul elevilor cu posibilităţi modeste,cu nivel scăzut de pregătire şi cu motivaţie redusă pentru limba străină.Datele care ne-au fondat la aceste afirmaţii ne-au fost oferite de aplicarea ulterioară a unui test de evaluare la două colective de elevi A şi B,omogene în sensul unei nesemnificative diferenţe individuale,probate şi la alte probe de evaluare.Am urmărit în itemii aplicaţi gradul de însuşire a elementelor ce compun corpusul de cunoştinţe.Colectivului A format din 32 de elevi i s-a aplicat demersul didactic format din predare-exersare(consolidare)-evaluare,iar colectivului B format din 33 de elevi,demersul propus în comunicarea

de faţă,concretizat în învăţarea pe bază de fişă de instruire -exersarea prin exerciţii-evaluare.

Iată concluziile la care am ajuns:

a.Mediile aritmetice ale punctajelor acordate elevilor aparţinînd celor două colective supuse evaluării sînt sensibil diferite:colectivul A a obţinut valoarea reprezentativă a punctajelor 6,71,iar colectivul B - 7,84.Diferenţa dintre cele două medii(1,13)dovedeşte caracterul profund ameliorativ al activităţii de învăţare propusă de noi.

b.Frecvenţa punctajelor mari(8,9,10 pct.)realizată de 19 elevi(57,57%)din colectivul B faţă de numai 12 elevi(37,5%) din colectivul A ne determină să constatăm că randamentul ridicat al noilor cunoştinţe prin învăţarea în clasă se concretizează în rezultate bune,şi stabile,calitativ superioare celor obţinute în condiţiile aplicării metodelor bazate pe predare.

c.Colectivul A a înregistrat un număr de 5 punctaje sub limită,ceea ce înseamnă că învăţarea nu devine eficientă prin neparticiparea efectivă a elevilor la actul învăţării;colectivul B nu a înregistrat nici un rezultat slab datorită faptului că,fiecare elev a depus un minim de efort intelectual,concretizat într-un anumit nivel de performanţă în achiziţionarea noilor cunoştinţe.

d.Punctajele slabe ale colectivului B au fost înlocuite cu punctaje mediocre sau bune,ceea ce denotă o îmbunătăţire radicală,o relaţie pozitivă între metodă şi rezultate.

e.În urma reprezentării grafice a rezultatelor înregistrate se observă o deplasare spre dreapta a curbei ondulatorie a grupului B faţă de grupul A ceea ce semnifică îmbunătăţire, calitate,eficienţă.Transpunerea situaţiei în plan docimologic, deci raportarea ei la sistemul de apreciere şcolară prin note a condus la observaţia că,elevii grupului B au obţinut note de la satisfăcător în sus,curba rezultatelor acoperind această zonă.(A se vedea graficul din fig.1)

f.Analiza rezultatelor per item şi însumarea datelor obţinute ne conduce la concluzia că,punctajul slab s-a obţinut în zona de aplicabilitate(rezultă că elementele trebuiesc exersate prin alte exerciţii propuse elevilor ca temă acasă),noţiunile teoretice fiind bine însuşite de către toţi membrii colecti-

vului B şi de o parte însemnată de membrii ai colectivului A. Deci rezultate bune la memorări,mai slabe la aplicaţii,care sînt de altfel mai complexe decît redarea din memorie.

Rezultatele mai sus prezentate pot proba şi verifica şi alţi parametrii.Esenţial este faptul constatat de noi,referitor la unele progrese înregistrate în nivelul de pregătire al elevilor şi în prevenirea eşecului şcolar,obligaţii,de altfel majore,ale slujitorilor învăţămîntului contemporan şi,implicit, ale profesorilor de limbi străine.

**ANEXA 1:FICHE D'APPRENTISSAGE:**

**LES PRONOMS RELATIFS SIMPLES DONT ET OÙ**

**RAPPELEZ-VOUS!**

1.Les pronoms relatifs simples représentent un nom ou un pronom appelé ANTÉCÉDENT.Ils ont des formes différentes,invariables suivant leur fonction:
qui - sujet; que - complém.d'obj.direct

**RETENEZ!** DONT est en général:compl.du nom(atribut)
compl.d'obj.indirect
OU est en général:compl.circ.de temps
compl.circ.de lieu

**MODÈLE I: DONT**

Ph.1:J'ai un ami. Ph.2:La mémoire de cet ami est bonne.
prin relativizare se obţine:
Ph.3:J'ai un ami dont la mémoire est bonne.
(dont a înlocuit atributul = compl.du nom:de cet ami.)

**OBSERVAŢI SI NOTAŢI! RETINETI!**

Ph.1:Prenez ces médicaments;vous avez besoin de ces médicaments.→Ph.2:Prenez ces médicaments;vous en avez besoin.→Ph.3:Prenez ces médicaments dont vous avez besoin.

**MEMOREAZĂ!**

Structura: DONT + GN(la mémoire) + V + C

Semnurile: DONT = al,a,ai,ale cărui,cărei,cărora de(despre)care

**MODÈLE II: OU**

A. Ph.1:J'ai vu le village; Ph.2:J'ai passé mon enfance dans ce village.(unde?)
Ph.3:J'ai vu le village où j'ai passé mon enfance.
où= unde,în care(compl.circ.de lieu)

B. Ph.1:Indique-nous le jour; Ph.2:Tu arriveras ce jour-là( Cînd?)↓
Ph.3:Indique-nous le jour où tu arriveras.

OBSERVAȚI ȘI NOTAȚI-REȚINEȚI !

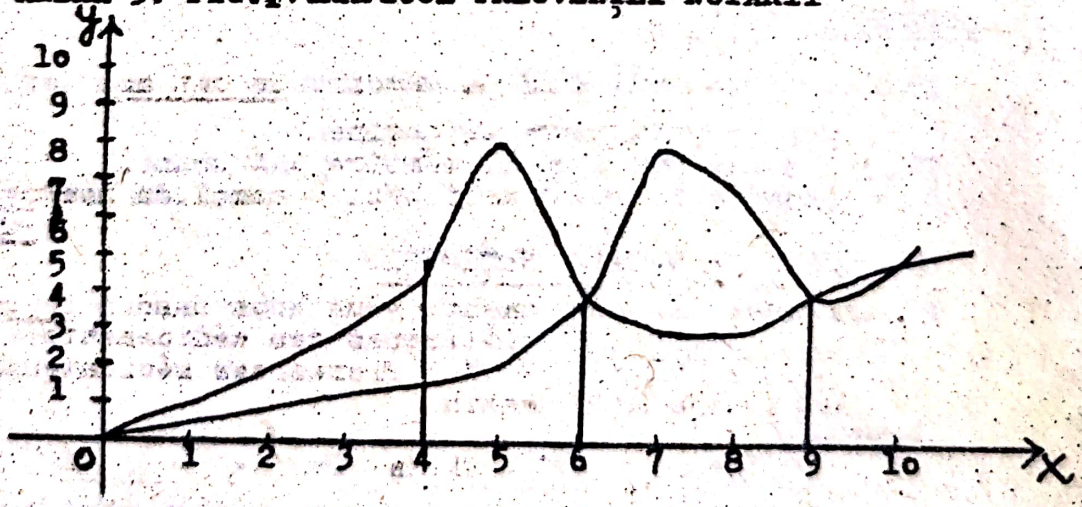
Ph.1:Montrez-moi ce bureau; Ph.2:Je dois aller dans ce bureau. ⟹ Ph.3:Montrez-moi ce bureau; je dois y aller.(acolo).
Ph.4:Montrez-moi ce bureau où je dois aller.
(compl.circ.de lieu pron.adv.Y pron.rel.où

NU CONFUNDAȚI!
où - pron.relativ și ou - conj.disjunctivă
Ex.:Tu achètes des pommes ou des poires?(sau)

ANEXA 2: FIȘELE DE REZULTATE OBȚINUTE LA PROBELE DE EVALUARE(Centralizare)

| Notele: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 1o | Medie $\bar{}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nr.elevi A: | | | | 5 | 8 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 6,71 |
| Nr. elevi B : | | | | | 2 | 4 | 8 | 7 | 7 | 5 | 7,85 |

ANEXA 3: FIG.1:GRAFICUL FRECVENȚEI NOTĂRII



# REFERENŢIALITATEA TEXTULUI LITERAR DIN PERSPECTIVĂ DIDACTICĂ

de

Corina DIMITRIU

Subiectul acestei comunicări ne-a fost sugerat de un aspect al activităţii didactice, mai precis al cursurilor practice de analiză de texte literare. Este vorba de o impresie care s-a format cu încetul pe parcursul acestei activităţi şi care e pe cale de a se transforma în certitudine: analiza literară limitată strict la textul respectiv - pe care îl transformă în domeniu exclusiv al sensului - ruptă de contextul literar, istoric, social, ideologic, nu ajunge, nu satisface, este seacă şi, în ultimă instanţă, nu convinge. Nu răspunde la exigenţele pe care le presupune predarea literaturii, nu atinge scopurile pe care aceasta şi le propune. A oferi studenţilor un inventar de instrumente care să-i ajute să demonteze mecanismul intern al textului, modul de funcţionare a formei literare respective, jocul semnificantului, rămîne un simplu exerciţiu de virtuozitate tehnică. Necesar, desigur, obligatoriu chiar, dar nu suficient. De fapt textul însuşi este, prin aceasta, trădat. Şi odată cu el literatura.

Credem că argumentul cel mai solid în sprijinul acestei idei ne este oferit chiar de textul literar, prin modul în care el pune problema referenţialităţii. Reluăm, pe scurt, principalele repere ale acestei probleme.

"Referentul", noţiune destul de ambiguă şi de mult discutată, se consideră că însumează elementele lumii reale, dar şi imaginare, pe care le desemnează cuvintele limbilor naturale. Integrat de Ogden şi Richards în teoria saussuriană a semnului, iar de R.Jakobson în teoria comunicării (cf.III, art. <u>référent</u> - <u>référence</u>, pp.311-313), referentul a fost introdus prin lingvistică în cercetarea literară şi folosit, aici, pentru definirea statutului special de existenţă al literaturii, a specificităţii discursului literar. Folosire aparent paradoxală pentru că, prin raportare la noţiunea de referent, literatura se defineşte tocmai drept ceea ce nu întreţine o relaţie cu acesta, drept ceea ce este rupt de referent, nu trimite în exterior, nu trimite decît la sine. Analizînd structura comunicării, R.Jakobson (IV) stabileşte existenţa unei

funcţii referenţiale (de reprezentare) a limbajului, funcţie care realizează trimiterea la un context (referent) şi prin care se obţine "descrierea" lumii în mesajul respectiv. Proprie limbajului ocişnuit, se consideră că funcţia referenţială slăbeşte, se diluează, pînă la a dispare complet din comunicarea literară, lăsînd locul celei poetice. Mesajul literar este desprins de context şi întors către sine, autoreflexiv şi autoreferenţial. Deci, înlăuntrul unei atare optici, referentul nu a fost chemat decît pentru a fi urgent - şi argumentat - concediat.

Aceasta este poziţia ramurei franceze a mişcării formalist-structuraliste, puternic marcată de teoria lui Saussure. Ea a instaurat autonomia operei literare şi a structurii sale formale, a plasat textul în centrul atenţiei, l-a definit drept o structură închisă, unitară, independentă şi suficientă sieşi, autoreferenţială deci. Au fost astfel privilegiate aspectele structurale şi convenţionale ale literaturii şi neglijată deschiderea sa spre lume, spre lumea naturală şi culturală, raporturile pe care le întreţine cu orizontul său cultural.

O serie de alte puncte de vedere, deliberări pe marginea referentului literar, a referenţialităţii, nuanţează problema, complexizînd noţiunea de referent. Văzut ca un "obiect de gîndire, senzaţie sau reprezentare mentală, rezultat al tuturor experienţelor pe care le-am putut avea şi în care el intervenea" (VI, p.108), referentul nu dispare din textul literar. El provoacă o "rechemare", "recreare" şi "reactivare" a unei "anume experienţe pe care o posedăm în legătură cu obiectul" (VI, p.109). "Ruperea" discursului literar de referent rămîne valabilă doar în măsura în care acesta este prins exclusiv într-o perspectivă practică; ea îşi pierde valabilitatea în momentul în care prin "referent" se înţelege reactivarea experienţei noastre asupra obiectului, a experienţei asupra lumii.

Pentru că textul literar vorbeşte despre sine dar şi despre lume. Şi în această calitate ei rămîne terenul în care funcţionează două tipuri de referenţialitate, una internă şi una externă.

Referenţialitatea internă apare odată cu construirea obligatorie de către text a unui referent intern propriu, ea este deci cea pe care şi-o creează textul însuşi, prin reţeaua deasă de raportări, motivări, trimiteri între elementele ce-l constituie şi

care îi asigură coerenţa şi, prin aceasta, lisibilitatea. In termeni jakobsonieni, ea ar fi ceea ce se obţine prin funcţia poetică a limbajului şi, deci, în viziunea aceluiaşi autor, ceea ce dă specificitatea discursului literar. Acesta este tipul de referenţialitate privilegiat de structuralism. Modelul structural de analiză cercetează procedeele prin care discursul se sprijină pe el însuşi, mecanismele variate prin care el trimite la enunţuri deja produse, modul în care se realizează acea coerenţă de care vorbeam mai sus, continuum-ul referenţial. Sînt, astfel, vizate în special constituirea izotopiilor ("izotopizarea"), ancorarea spaţio-temporală (prin toponime şi/sau crononime care dau iluzia realităţii), "debreiajele" interne (trecerea de la o unitate discursivă la alta, de exemplu de la descriere la dialog, etc), anaforizarea (II).

Dar, în afara acestei autoreferenţialităţi pe care şi-o creează în mod obligatoriu, textul întreţine o referinţă externă de care este strict dependent. Produs al unui context (istoric, cultural, ideologic, social) şi al unei subiectivităţi (autorul), el poartă înscrise în ţesutul său mărcile respectivelor instanţe creatoare, la care trimite în mod inevitabil. Mărci care sînt tot atîtea deschideri, tot atîtea puncte de contact ale textului cu exteriorul. Indicii de referenţialitate externă ar putea fi, credem, grupaţi în două categorii. O primă categorie, esenţială pentru textul literar şi, de aceea, prezentă în orice text, o formează <u>indicii impliciţi</u> (structurali) - aşa sîntem tentaţi să-i numim - adică acei indici mai puţin vizibili pentru că asimilaţi texturii şi care ţin de <u>raporturile de reprezentare</u> pe care textul le preia, în organizarea sa, din modelul oferit de lume. De fapt, prin integrarea lor în structura intimă a textului, aceşti indici manifestă o apartenenţă ambiguă, ei apărînd mai degrabă ca un fel de elemente conectoare între referentul extern şi cel intern. A doua categorie este formată de <u>indicii expliciţi</u> (informativi), de frecvenţă şi funcţionalitate ce variază de la un text la altul. Ei sînt materializaţi prin aluziile la lume, lumea naturală ori cea culturală, lumea obiectivă ori cea subiectivă, proprie autorului, inserînd astfel textul într-un continuum existenţial care nu poate decît să-i sporească valenţele, să-l facă să spună mai mult, să-l îmbogăţească.

Este simptomatică, credem, în această privinţă, revenirea în atenţia criticii şi a teoriei literare a unor concepte ca "text social", "contexte", "hors-texte", "intertext", "referent", "autor", "receptare". Ca şi "reabilitarea" istoriei literare, ori, în ceea ce priveşte producţia literară propriu-zisă, acordarea, în ultima vreme, a unui interes aparte "literaturii intime" - jurnal,memorii, biografie,autobiografie - literatură prin excelenţă referenţială.

Privit din perspectiva acestei referenţialităţi externe, textul literar nu mai este singur; el e prins în reţeaua fenomenelor care-l înconjoară şi îl fac posibil. El încetează de a mai fi, în mod exclusiv, cîmpul de acţiune al unor convenţii care i-ar reglementa în mod mecanic structura internă. In felul acesta el este reintegrat lumii, căreia de drept îi aparţine. Perspectivă generoasă, reconfortantă, de considerare a literaturii. Şi, credem, deosebit de benefică din punctul de vedere al didacticii.

Atunci cînd se vorbeşte despre obiectivele vizate de predarea literaturii, dezvoltarea creativităţii (artistice) este considerată drept unul dintre cele mai importante - şi ambiţioase. Ambiţios, într-adevăr, dat fiind complexul atît de bogat - şi departe de a fi elucidat - de motivaţii care o generează. Privită exclusiv sub acest unghi, predarea literaturii s-ar transforma însă într-o activitate elitistă care i-ar strîmta considerabil sfera de acţiune, ar deservi-o. In orice caz, pentru "formarea creatorilor de literatură"(sintagmă căreia ghilimelele au rolul de a-i sublinia relativismul) lucrul pe text după modelul structural de analiză poate fi, într-adevăr, eficient, prin lecţia demonstrativă de demontare a mecanismelor textuale pe care o oferă.

Numai că predarea literaturii rămîne în principal formatoare de cititori, de consumatori de literatură, prin dezvoltarea sensibilităţii pentru receptarea fenomenului literar. Şi, în acest caz, însuşirea unei tehnici de lucru pe text este o etapă necesară, dar care se cere depăşită prin includerea sa într-un model integrator de abordare a literaturii. Model care, pe lîngă examenul "literarităţii" textului (deci a calităţii sale de "formă literară"), ar urmări raccordarea acestuia la multitudinea de circumstanţe care-l condiţionează şi care fac din el un document -istoric,uman,literar.

La constituirea unui astfel de model contribuţia esenţială o are istoria literaturii. Eclipsată în ultimele decenii de critica

şi, mai ales, de teoria literară (în acord cu intenţia de "ştiinţificizare" a abordării literaturii), ea a început, de cîtăva vreme, să recîştige teren, chiar şi numai prin faptul că a generat dezbateri privind obiectul său. Deja, prin anii '70, Barthes, Genette şi alţii (I) propuneau soluţii de redresare ori făceau distincţie între mai multe tipuri de istorie literară. Atunci opţiunea lor se îndrepta ferm către o istorie a "formelor literare", care să facă abstracţie de circumstanţele exterioare textului şi să-l substituie pe acesta autorului, şcolii, mişcării. Apărea, totuşi, în discursul lor, chiar dacă abia schiţată, imaginea unui alt fel de istorie literară, o istorie prefigurată, de altfel, cu mult înainte, de către G. Lanson: "S-ar putea scrie, alături de această Istorie a literaturii franceze, adică a producţiei literare, din care avem destule exemplare, o Istorie literară a Franţei, care ne lipseşte şi care este aproape imposibil de întreprins astăzi: înţeleg prin aceasta...tabloul vieţii literare în naţiune, istoria culturii şi a activităţii mulţimii obscure care citea, ca şi a indivizilor iluştri care scriau" (V, pp.81-87). G.Genette vorbeşte despre "istoria circumstanţelor, a condiţiilor şi a repercusiunilor sociale ale faptului literar" (Littérature et histoire, I, p.243), iar R.Barthes despre o istorie a "ideii de literatură" (Réflexions sur un manuel, I, p.170). Astfel concepută, ea se asimilează viziunii aplicate de Şcoala de la "Annales" în studiul istoriei prin "istoria mentalităţilor", viziune largă, cuprinzătoare, umanistă, operînd cu "durate lungi" şi cercetînd motivaţiile profunde şi multiple ale evenimentelor de suprafaţă - în cazul nostru, textele literare.

În jurul textului se încheagă astfel o pastă densă, vie, care îi susţine şi valorizează şarpanta, îl hrăneşte. În ea se cuprinde şi personalitea creatoare a autorului, precum şi operele cu care textul analizat intră în relaţii de intertextualitate.

În spiritul acesta - al deschiderii lecturii literare către orizontul cultural, în primul rînd - este conceput un manual de literatură franceză apărut la Éditions Magnard între 1982 - 1985, în patru volume, avînd drept autori pe Ch.Biet, J.-P.Brighelli şi J.-Raspail. Numele colecţiei căreia îi aparţine este, de altfel, semnificativ: Textes et Contextes. In el textele alese sînt plasate în centrul unui mozaic de documente textuale şi iconografice provenite din registre şi orizonturi diferite, dar, toate, legate "vital" de

textul literar propus spre analiză. Cititorului i se oferă astfel nu numai un teren propice pentru exersarea disponibilităţilor sale de cercetare, interpretare, dar şi un tablou fascinant al formării şi circulaţiei valorilor literare, proiectate pe fundalul varietăţii activităţilor umane. Şi, oare, nu în aceasta constă chiar scopul predării literaturii?

Bibliografie

I L'enseignement de la littérature (vol.col), Plon, 1971.
II Bertrand,D., Sémiotique du discours et lecture des textes, in "Langue française", février 1984.
III Greimas,A.J., Courtès , Sémiotique - dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette, 1979.
IV Jakobson,R., Essais de linguistique générale, Éd.de Minuit,1963
V Lanson,G., Programme d'études sur l'Histoire provinciale de la vie littéraire en France, février 1903; in Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire rassemblés et présentés par Henri Peyre, Hachette, 1965.
VI Lefebve,M.-J., Structure du discours de la poésie et du récit, Éd. de la Baconnière, Neuchâtel, Suisse, 1971.

# A. S. PUŞKIN ÎN ISTORIA CULTURII RUSE

de

Mihai LOZBĂ

Poetul este, iniţial, o idee într-un spaţiu nelimitat, unde poate evolua nestingherită, pînă la monstruozitate sau autodistrugere. Integrată în suflet, ea se întrupează în formula fizică a spiritelor alese. Oamenii de această factură aduc pe pămînt semnele geniului lor. După moarte, numai sufletele lor au acces peste rîul Lethe, în Cîmpiile Elisee, unde îşi continuă existenţa în condiţiile eliberării de păcatele materiei umane. Întrebarea pe care şi-o pune Puşkin este dacă această existenţă îşi păstrează trăirile, vibraţiile sufletului, sensibilitatea artistică. Citäm în întregime versurile în care chestiunea este pusă cu toată seriozitatea de exuberantul poet la vîrsta de 23 de ani (1822)[1]:

Люблю вам сумрак неизвестный
И ваши тайные цветы,
О вы, поэзии прелестной
Благословенные мечты!
Вы нас уверили, поэты,
Что тени лёгкою толпой
От берегов холодной Леты
Слетаются на брег земной
И невидимо навещают
Места, где было всё милей,
И в сновиденьях утешают
Сердца покинутых друзей;
Они бессмертье вкушая
Их поджидают в Элизей,
Как ждёт на пир семья родная
Своих замедливших гостей ...
Но, может быть, мечты пустые,
Быть может, с ризой гробовой
Все чувства брошу я земные,
И чужд мне будет мир земной;
Быть может, там, где всё блистает
Нетленной славой и красой,
Где чистый пламень пожирает
Несовершенство бытия,
Минутных жизни впечатлений
Не сохранит душа моя,
Не буду ведать сожалений,
Тоску любви забуду я ... (I, 332)[2]

---

[1] Citäm după ediţia jubiliară, amplu adnotată: A.S.Puşkin, Polnoe sobranie sočinenij, în 6 volume, Ed."Akademia", Moscova, 1936-38.

[2] Oda filozofică "Necredinţa" (1817) era răspunsul lui Puşkin la poezia lui Jukovski "Imn lui Dumnezeu" care, la rîndul ei, era traducerea liberă a poemului lui James Thomson (1700-1748) "Anotimpurile". La chemarea celor doi poeţi de a-l căuta peste tot pe Dumnezeu, de a-l cunoaşte şi slăvi Puşkin "răspunde prin recunoaşterea "amară" a imposibilităţii acestui lucru" (vol.I, p. 680), ceea ce nu înseamnă respingerea totală a divinităţii.

În anul următor, poetul, deşi mai credea în existenţa ideii, şi a sa, dincolo de moarte, are groaznica certitudine a pierderii, odată cu trecerea pe celălalt tărîm, a percepţiei senzoriale şi a cunoaşterii, ceea ce îl determină să opteze pentru viaţa de pe pămînt: Надеждой сладостной младенчески дыша,
Когда бы верил я, что некогда душа,
Могилу пережив уносит мысли вечны,
И память, и любовь в пучины бесконечны,
Клянусь! давно бы я покинул страшный мир:
Я сокрушил бы жизнь, уродливый кумир,
Узнал бы я предел свободы, наслаждений,
Предел, где смерти нет, где нет предрассуждений,
Где мысль одна живёт в небесной чистоте.
Но тщетно предаюсь пленительной мечте.
Мой ум упорствует, не верит, жить желает,
Меня ничтожеством могила ужасает.
Как! ничего? - ни мысль, ни первая любовь,
Мне страшно, - и на жизнь гляжу печально вновь,
И долго жить хочу, чтоб долго образ милый
Таился и пылал в душе моей унылой:

(I, 361)

Aceste versuri au fost găsite printre manuscrisele capitolului al doilea al romanului "Evghenii Oneghin", capitol terminat la 8 dec. 1823. În a doua jumătate a acestui an, Puşkin, transferat din iulie de la Chişinău la Odesa, lua aici lecţii de ateism, despre care scria lui P.A.Veazemski la începutul anului 1824: "Iau lecţii de ateism pur... Sistemul nu este consolant, cum se crede de obicei, dar, din fericire, este cel mai verosimil"(vol. I, p. 725). Pentru a înţelege deplin dimensiunile fenomenului ce se petrecea în conştiinţa poetului trebuie amintit şi faptul că în 1821 Puşkin fusese primit într-o lojă masonică: "Am fost primit la masoni", nota în jurnalul său la 4 mai. Se ştie că în timp ce francmasoneria anglo-saxonă a rămas fidelă deismului, cea franceză, care a servit de model celei ruseşti, a fost cîştigată în secolul al XIX-lea de idei republicane şi raţionaliste.

În strînsă corelare cu revizuirea propriei ideologii se află întoarcerea poetului cu faţa spre realităţile Rusiei. Poetul era învins de faptul că în opera sa nu transpar filoanele autentice

ale vieţii ruseşti. În 1821 Puşkin îi scria lui Delvig:

Ты знаешь сам: в минувши годы
Я на брегу парнасских вод
Любил марать поэмы, оды,...
Бывало, что ни напишу,
Всё для иных не Русью пахнет;..,
Теперь едва, едва дышу,
От воздержанья муза чахнет,
И редко, редко с ней грешу...
К неверной славе я хладею;
И по привычке лишь одной
Лениво волочусь за нею,
Как муж за гордою женой. (I, 283)

În 1824, autorul poemului şăgalnic-erotic "Ruslan şi Liudmila", în compoziţia căruia nu toate elementele sînt ruseşti, adaugă acestuia rehumitul prolog "У лукоморья дуб зелёный", în care trecerea în revistă a unor componente şi scene ale mitologiei populare ruseşti se încheie cu: "Там русский дух, там Русью пахнет".

În aceeaşi ordine de idei se cuvine menţionat şi faptul că, lucrînd din luna mai 1823 la romanul în versuri, inegalabilă frescă a Rusiei din primele decenii ale sec. al XIX-lea, scriitorul a trebuit să adopte o poziţie care să-i permită dominarea filozofică a tuturor personajelor sale. Iar pentru ca opera să aibă specific naţional era nevoie de o viziune realistă, care s-a şi cristalizat în a doua jumătate a anului 1823, în procesul elaborării primelor două capitole. Autorul se detaşează atît de Oneghin ("Всегда я рад заметить разность/Между Онегиным и мной"), cît şi de romanticul Lenski. Totodată, în finalul capitolului al doilea, Puşkin se prezintă pe sine ca pe un muritor, înzestrat însă cu harul poeziei, singura care va mai aminti, poate, lumii de el:

Увы! на жизненных браздах
Мгновенной жатвой поколенья,
По тайной воле провиденья,
Восходят, зреют и падут;
Другие им во след идут ...
Так наше ветренное племя
Растёт, волнуется, кипит
И к гробу прадедов теснит.
Придёт, придёт и наше время,
И наши внуки в добрый час
Из мира вытеснят и нас!

Покамест упивайтесь ею,
Сей лёгкой жизнию, друзья!
Её ничтожность разумею,
И мало к ней привязан я;
Для призраков закрыл я вежды;
Но отдалённые надежды
Тревожат сердце иногда;
Без неприметного следа
Мне было б грустно мир оставить,
Живу, пишу не для похвал;
Но я бы, кажется,желал
Печальный жребий свой прославить,
Чтоб обо мне, как верный друг,
Напомнил хоть единый звук.
И чьё-нибудь он сердце тронет;
И сохранённая судьбой,
Быть может, в Лете не потонет
Строфа, слагаемая мной; ...
(III, 46...)

Metamorfoza suportului psihic al scriitorului coincide cu trecerea de la caracterul preponderent romantic la cel preponde-

rent realist al creaţiei sale. Ar fi însă greşit să se creadă că realismul operei puşkiniene este corelat cu ateismul scriitorului. Oficial Puşkin se dezice de aceste în cererea de graţiere adresată noului ţar (mai, 1826), în care spune că ceea ce a afirmat despre ateism într-o scrisoare a fost "o nesocotinţă" şi că este gata să se oblige în scris şi prin cuvînt de onoare "cu sinceră căinţă şi fermă hotărîre a nu contraveni prin părerile sale ordinii publice" (vol. VI, p. 154). Se poate spune că, evoluînd de la epicurism spre stoicism, Puşkin a cochetat un timp cu ateismul la modă. Această evoluţie s-a petrecut pe fondul unui creştinism degajat şi robust, pe care el îl vedea integrat în fondul valorilor etice fundamentale ale naţiunii (vezi: vol. V, p. 257, anul 1822). În poezia scrisă de ziua liceului "19 octombrie 1827", el îi lasă pe toţi prietenii săi, inclusiv pe cei care îşi ispăşeau pedeapsa la oină, în grija lui Dumnezeu:

Бог помочь вам, друзья мои,
В заботах жизни, царской службы,
И на пирах разгульной дружбы,
И в сладких таинствах любви!

Бог помочь вам, друзья мои,
И в бурях, и в житейском горе,
В краю чужом, в пустынном море,
И в мрачных пропастях земли! (I, 483)

Cu timpul, în special după căsătorie (1831), religiozitatea lui se accentuează, credinţa creştină oferindu-i mediul prielnic pentru regenerarea sa şi salvarea familiei. În 1836 el transpune în versuri rugăciunea postului mare "Doamne, stăpîn al vieţii mele":

Владыко дней моих! дух праздности унылой,
Любоначалия, змеи сокрытой сей,
И празднословия не дай душе моей -
Но дай мне зреть мои, о боже, прегрешенья,
Да брат мой от меня не примет осужденья,
И дух смирения, терпения, любви
И целомудрия мне в сердце оживи. (II, 107)

Către sfîrşitul aceluiaşi an, în ultima sa poezie, rămasă neterminată, Puşkin îşi exprimă dorinţa de a se retrage la ţară, unde intenţiona să-şi trăiască restul vieţii, cu soţia, prieten nedespărţit, "în lăcaşul îndepărtat al muncii şi fericirii pure":

Пора, мой друг, пора! покоя сердце просит,
Летят за днями дни, и каждый час уносит
Частичку бытия, а мы с тобой вдвоём
Предполагаем жить, и глядь, как раз умрём.
На свете счастья нет, но есть покой и воля.

Давно завидная мечтается мне доля –
Давно, усталый раб, замыслил я побег
В обитель дальную трудов и чистых нег. (II, II2)

Planul poeziei întregi era următorul: "Tinereţea nu duce lipsa căminului (at home); vîrsta coaptă se îngrozeşte de singurătatea sa. Fericit cel ce-şi găseşte prietena: atunci să se retragă acasă. O, mai este oare mult pînă îmi voi putea strămuta penaţii la ţară? Cîmpiile, grădina, ţăranii, creaţii poetice, familia, iubirea etc. Religia, moartea" (vol. II, p. 551).

Cele două perioade din viaţa creatoare a lui Puşkin pot fi urmărite, mai mult sau mai puţin diferenţiat, sub trei aspecte: conţinutul şi forma operei, raportul cu Rusia şi cu ţarismul şi condiţia geniului lui Puşkin.

1. Întemeiată de Antioh Cantemir (17o8-1744) şi instalată de M.V.Lomonosov (1711-1765) la baza tuturor manifestărilor lingvistice laice pe teren rusesc, limba rusă literară beneficiase, pînă la Puşkin, de aportul unor scriitori şi oameni de ştiinţă şi cultură fără de care apariţia acestuia nu ar fi fost posibilă: Feofan Prokopovici (1681-1736), V.N.Tatişcev (1686-175o), V.K.Trediakovski (17o3-1768), A.P.Sumarokov (1717-1777), V.I.Lukin (1737-1794), I.B. Knesajnin (1742-1791), M.M.Heraskov (1733-18o7), A.A.Rjevski (1737-18o4), V.I.Maikov (1728-1778), I.F.Bogdanovici (1743-18o3), V.P.Petrov (1736-1799), F.A.Emin (1735-177o), M.D.Ciulkov (1743-1792), D.I.Fonvizin (1744-1792), A.N.Radişcev (1749-18o2), N.I.Novikov (1744-1818) şi alţii. Puşkin a avut fericirea să fie apreciat şi binecuvîntat la începutul carierei sale de G.R.Derjavin (1742-1816) şi s-a bucurat de prietenia lui Karamzin (1766-1826). Nu se ştie care ar fi fost soarta scriitorului dacă în 1826 nu intervenea pe lîngă ţar pentru iertare şi eliberare din surghiun V.A.Jukovski (1783-1852), prietenul mai în vîrstă şi editorul postmortem al operei puşkiniene.

Dar ceea ce-i oferea lui Puşkin istoria literaturii ruse era prea puţin faţă de nivelul la care se găseau la începutul secolului al XIX-lea literaturile europene. Erau de recuperat trei secole de clasicism, care însemnau nu numai o literatură într-o anumită limbă, ci, şi în primul rînd, asimilarea în limba şi cultura respectivă a culturii antice. În timp ce Petru I aduce specialişti din Apus,

pe care, după ce şi-au făcut datoria în ştiinţă, Lomonosov reuşeşte cu greu să-i anihileze, geniul lui Puşkin înfăptuieşte, de data aceasta numai în plan spiritual, ambele operaţii: preluarea spiritualităţii europene şi integrarea ei în cultura rusă.

Prima perioadă din activitatea literară a lui Puşkin este consacrată, în esenţă, transpunerii în tipare ruseşti a culturii europene şi antice. El traduce liber, reformulează, sintetizează sau lărgeşte piese literare reprezentative, aduce în spaţiul lingvistic rusesc sensuri, idei, metafore, formule, imagini, personaje din literatura universală. Primul loc îl ocupă, datorită educaţiei din familie şi şcoală, sursele franceze, impregnate de cultura antică: Pierres Laclos (1741-1803), Honoré d'Urfé (1567-1625). Beaumarchais (1732-1799), Voltaire (1694-1778), J.J.Rousseau (1712-1778), N.Boileau (1626-1711), Clément Marot (1496-1544), Jean-Baptiste Louis Gresse (1709-1777), Parny (1753-1814), La Fontaine (1621-1695), Nicolas Germain-Léonard (1744-1791), Antoine Vincent Arnault (1766-1834), André de Chénier (1762-1794) şi alţii. Alte literaturi sînt de asemenea masiv reprezentate în laboratorul poetului rus: Christoph Martin Wieland (1733-1813), Schiller (1759-1805), Goethe (1749-1832); Byron (1788-1824), Thomas Gray (1716-1771), Thomson James (1700-1848), Robert Southey (1774-1842), Walter Scott (1771-1832), John Begnian (1628-1688); Petrarca (1304-1374), Lodovico Ariosto (1477-1533), Dante (1265-1321); Juvenal (60-140), Horatius (65-8 î.e.n.); Anacreon (a 2-a jum. a sec VI î.e.n.), Anaxagora (500-428 î.e.n.), Mosha (sec. al II-lea î.e.n.), Homer, Atheneus (sec. al III-lea e.n.); T.A.Gonzato (1744-1807); A. Mickiewicz (1798-1855) ş.a.

Din notele cu care este dotată ediţia jubiliară amintită rezultă că, exceptînd franceza şi latina, precum şi limbile slave, literatura străină era citită de Puşkin, de regulă, în traduceri. Astfel receptează şi opera bardului legendar al Scoţiei Ossian (sec.al III-lea). Prin literatură Puşkin cunoaşte Grecia, Roma şi Egiptul antic sub raport istoric, cultural şi mitologic. În plus, face cunoştinţă cu poezia orientală, cu cea turcă, inclusiv Coranul, se impresionează de peisajul artistic al Bibliei, în Caucaz îl cunoaşte personal pe poetul persan Fazil-han.

Cel mai apropiat însă ca spirit şi soartă i-a fost poetul "Tristelor" şi "Ponticelor", a cărui umbră i-a dominat perioada sudică. În poezia "Lui Ovidiu" (1821), constatînd coincidenţa sorţii

sale şi a poetului roman, Puşkin face unele precizări care îi diferenţiază. El se consideră "exilat de bună voie"(I,p.315), de unde rezultă că el îşi va înţelege statutul său politic, mascat pînă la un timp, abia în 1824, cînd, dat afară din serviciu de la Odesa, va fi exilat la Mihailovskoe sub supravegherea tatălui său şi a guvernatorului din Pskov. Venit din nordul "dăunător" pentru el, Puşkin, contrar lui Ovidiu, pentru care peisajul de la Dunăre era îngheţat şi trist, supravegheat de barbari, vede în acest sud un loc însorit, cu ierni scurte, cu struguri purpurii, un ţinut al libertăţii, unde "muzele" au fost "binevoitoare" cu el.

Contactul cu Ovidiu a fost, cum rezultă din analiza datelor, hotărîtor pentru soarta poetului rus. Obsedat de comparaţia cu geniul înaintaşului său, Puşkin i se adresează cu versurile:

Утешься: не увял Овидиев венец!
Увы, среди толпы затерянный певец,
Безвестен буду я для новых поколений,
И, жертва тёмныя, умрёт мой слабый гений
С печальной жизнию, с минутною молвой!..
Но если обо мне потомок поздний мой
Узнав, придёт искать в стране сей отдалённой -
Близ праха славного мой след уединённый -
Брегов забвения оставя хладну сень,
К нему слетит моя признательная тень,
И будет мило мне его воспоминанье.
Да сохранится же заветное преданье:
Как ты, враждующей покорствуя судьбе,
Не славой, участью я равен был тебе. (I, 316)

Poet renumit la Roma, Ovidiu şi-a păstrat şi şi-a sporit gloria pe ţărmul Pontului Euxin, chiar dacă noul împărat nu i-a acceptat întoarcerea în capitala imperiului. În cazul lui Puşkin, atitudinea noului ţar avea să decidă realizarea plenară sau ratarea, la începutul marilor opere, a talentului lui.

Fondul de cultură achiziţionat de Puşkin şi transpus în forma sensibil îmbogăţită şi unificată a limbii ruse îi va servi mai întîi lui, primul care va transfigura amplu în formă artistică peisajul rusesc în coordonatele sociale, istorice şi geografice ale acestuia. Acest proces începe cu poezia "Satul" (1819) şi continuă cu "Cîntec despre înţeleptul Oleg" (1822), "Evgheni Oneghin" (1823-1831), proza, mai multe poezii din anii douăzeci şi, în special, trei-

zeci, drama "Boris Godunov" etc. Totodată, prin Puşkin, subiecte, idei, personaje şi mituri străine devin părţi componente ale culturii ruse: "Mozart şi Salieri", "Oaspetele de piatră", "Fîntîna din Bahcisarai" etc. În felul acesta, prin Puşkin, literatura rusă se ridică la nivelul marilor literaturi, avînd în plus o prospeţime şi o vigoare care îi vor permite să se detaşeze, în anumite privinţe, în acelaşi secol.

Trebuie însă amintit şi faptul că Puşkin a creat într-un climat artistic şi cultural elevat şi incitant, datorat existenţei unui front larg de scriitori, oameni de cultură, traducători, a unei opoziţii active, a Academiei şi Universităţii. Printre personalităţile cu care marele scriitor a fost contemporan se numără A. S. Griboedov (1795-1829), I.A.Krîlov (1769-1844), P.A.Veazemski (1792-1873), A.I.Turghenev (1784-1845), N.I.Gnedici (1784-1833), A.A.Delvig (1798- 1831), M.I.Greci (1787-1867), V.F.Raevski (1795-1872), P.A.Katenin (1792- 1835), A.A.Bestujev (1797-1837), P.A.Pletniov (1792-1865), F.V.Bulgarin (1789-1859), A.A.Şişkov (1799-1832), K.F.Rîleev (1795-1826), N.M.Iazîkov (1803-1846), P.I.Ceadaev (1796-1856), E.A.Baratînski (1800-1844), V.F.Odoevski (1804-1869), N.V. Gogol (1809-1852), A.V.Nikitenko (1805-1877), K.I.Batiuşkov (1787-1855) şi mulţi alţii. În mediul de efervescenţă spirituală, dominat de figura lui Puşkin, se forma şi svea să strălucească chiar din clipa stingerii acestuia M.I.Lermontov (1814-1841).

2. În latura politică a vieţii şi creaţiei puşkiniene trebuie să se facă deosebire între atitudinea scriitorului faţă de ţari, luaţi individual, şi faţă de Rusia ţaristă.

A.S.Puşkin aprobă sau dezaprobă pe ţari în funcţie de succesele sau insuccesele lor în continuarea politicii lui Petru I de mărire şi întărire a Rusiei. În poezia "Amintiri din Ţarskoe Selo" (1814), Puşkin evocă cu nostalgie "vremurile de aur" cînd sub sceptrul Ekaterinei a II-a Rusia a înflorit şi s-a acoperit de slavă (vol.I,p.60). În însemnările pe marginea istoriei Rusiei (1822) arată că Rusia îi datorează Ekaterinei ieşirea la Marea Neagră, victorii în nordul Turciei, înjosirea Suediei, distrugerea Poloniei, fiind pe de altă parte convins că cu timpul istoria va consemna influenţa negativă a domniei ei asupra moravurilor, despotismul împărătesei, "şi atunci vocea amăgitului Voltaire nu va putea salva memoria ei glorioasă de blestemul Rusiei"(vol.V,p.256 urm.). În

1824 schiţează din nou un portret, în versuri, al Ekaterinei, precizînd în final, nemulţumit de cuceririle urmaşilor la tron, că odată cu Ekaterina a pierit şi slava Rusiei (vol.I, p. 282).

Lui Alexandru I îi dedică o poezie în 1815 cu ocazia întoarcerii triumfale de la Paris. Într-o epigramă din 1824 îi reproşează fuga de la Austerlitz şi lipsa de curaj din 1812 (vol.I, p.4o7). De ziua liceului (19 oct.), în 1825, propune un toast în cinstea ţarului, care a cucerit Parisul şi a înfiinţat liceul, iertîndu-i "prigonirea nedreaptă", întrucît el este omul "care stă sub influienţa momentului, rob al zvonurilor, îndoielilor şi pasiunilor" (vol.I, p.438). Cu aceeaşi ocazie slăveşte memoria fostului ţar şi în 1836, ultimul an al vieţii.

Nikolai I, ţarul eliberator al scriitorului, este comparat în 1826 cu Petru I, a cărui domnie a fost de asemenea marcată la început de rebeliuni şi execuţii. El a cucerit însă inimile ruşilor, a introdus învăţămîntul şi ştiinţa în Rusia "cunoscînd menirea acesteia". Lăudînd calităţile destoinicului împărat, Puşkin îl îndeamnă pe cel de acum să-i urmeze exemplul:

То академик, то герой,
То мореплаватель, то плотник,
Он всеобъемлющей душой
На троне вечный был работник.

Семейным сходством будь же горд;
Во всём будь прадуру подобен:
Как он, неутомим и твёрд,
И памятью, как он, незлобен. (I, 468)

Întreaga măsură a aprecierii pozitive a noului ţar este dată de scriitor în poezia "Stanţe" din 1828:

Нет, я не льстец, когда царю
Хвалу свободную слагаю:
Я смело чувства выражаю,
Языком сердца говорю.
Его я просто полюбил:
Он бодро, честно правит нами;
Россию вдруг он оживил
Войной, надеждами, трудами.
О нет, хоть юность в нём кипит,
Но не жесток в нём дух державный:
Тому, кого карает явно,
Он втайне милости творит.

Текла в изгнанье жизнь моя,
Влачил я с милыми разлуку,
Но он мне царственную руку
Подал - и с вами снова я.
Во мне почтил он вдохновенье,
Освободил он мысль мою,
И я ль, в сердечном умиленье,
Его хвалой не воспою?
Беда стране, где раб и льстец
Одни приближены к престолу,
А небом избранный певец
Молчит потупя очи долу. (I, 499)

În felul acesta, paralelismul un ţar - un poet alcătuieşte seria: Alexei Mihailovici - Simeon Poloţki, Elisabeta Petrovna - M.V.Lomonosov, Ekaterina a II-a - G.R.Derjavin, Alexandru I - V.A.

Jukovski, Nikolai I - A.S.Puşkin.

A.S.Puşkin se simţea dator să respecte tradiţia familiei sale, cu merite deosebite pe cîmpul de luptă şi în administraţie, unde a fost, de regulă, de partea care reprezenta latura de perspectivă din istoria Rusiei. Mama lui (1775-1836) se trăgea din familia Hannibal, fiind nepoata "arapului lui Petru cel Mare". Pe linia tatălui, descindea din familia prusacă Radşi sau Raci, venită în Rusia pe timpul lui Alexandru Nevski (1220-1263).(Vezi: vol.V, p. 493). Prin aceasta poetul, cetăţeanul, am putea spune chiar şi militarul Puşkin se simţea implicat total în destinele Rusiei.

Absolvind liceul în 1817, Puşkin urmăreşte cu insistenţă o carieră militară. În scrisoarea lui Turghenev către Veazemski din 12 martie 1819 citim: "Puşkin este decis să plece la Tulcin, iar de acolo în Gruzia şi fierbe de dorinţa războiului ... Nici nu vrea să audă de o slujbă paşnică" (vol.I, p.692). Din aceleaşi impulsuri războinice îl laudă pe Napoleon pentru că "a arătat poporului rus care îi este menirea" (1821, I, 312). Convins că Rusia va interveni în Balcani împotriva turcilor, scrie poezia "Războiul" (29 noi. 1821): "Война!.. Подъяты наконец, Шумят знамёна бранной чести! Увижу кровь, увижу праздник мести; Засвищет вкруг меня губительный свинец. И сколько сильных впечатлений Для жаждущей души моей:... И в роковом огне сражений Паденье ратных и вождей! Предметы гордых впечатлений Разбудят мой уснувший гений..." (I, 313). A se vedea şi versurile închinate "Generalului Puşcin" (1821,vol. I, p. 317). Pacea de la Adrianopol, avantajoasă pentru Rusia, este prilej de mare bucurie pentru poet (1830): "Опять увенчаны мы славой, Опять кичливый враг сражён, Решён в Арзруме спор кровавый В Эдирне мир провозглашён. И [далеко] двинулась Россия, И вг державно облегла [В свои объятия тугие] ... " (I, 593)

În 1831 deplînge intervenţia nereuşită a armatelor ruseşti împotriva Poloniei răsculate, cu care prilej îl evocă pe Kutuzov (II, 9 urm.). Aceeaşi atitudine naţionalistă se întîlneşte şi în poezia "Clevetitorilor Rusiei" (1831, II, p.11), în care se adresează opiniei publice franceze cu reproşul de a fi exprimat compasiune pentru răscoala poloneză (II, 530), precum şi în "Aniversarea bătăliei de la Borodino" (II, 12 urm.). În 1834 critică versurile lui Mickiewicz, emigrat la Drezden şi apoi la Paris, referitoare la Rusia (vezi: II, p. 78 şi 542).

Pe fondul celor prezentate mai sus putem înţelege orientările

politicii culturale şi administrative ale Rusiei în zonele nou cucerite, politică în slujba căreia Puşkin îşi pune capacitatea şi talentul său. Poeziile şi poemele care reflectă sudul, ataşat Rusiei mai înainte sau mai recent, vizează integrarea în spaţiul culturii ruse, pe urma cuceririlor militare, a peisajului natural, social, istoric şi mitologic din aceste zone. Poemul "Tazit" (1829) se corelează tematic cu metodele de pacificare şi asimilare a "neastîmpăratelor popoare de munteni ale Caucazului" (II, 594). "Aproape că nu mai există mijloc, scrie el, de a-i potoli, atît timp cît nu sînt dezarmaţi, cum au fost dezarmaţi tătarii din Crimeea ... samovarul ar fi o noutate importantă. Există însă o cale mai robustă, mai morală, mai adecvată culturii veacului nostru: propăvăduirea Evangheliei ... Caucazul îi aşteaptă pe misionarii creştini" (II, 594).

Faptul că politica culturală în sud a lui Puşkin era o concretizare a politicii imperiului, rezultă şi din aceea că "Sonetele sudice" ale lui Mickiewicz, rezultat al călătoriei poetului polonez de la Odesa în Crimeea, în vara anului 1825, care conţin meditaţii asupra destinului uman, asupra sorţii civilizaţiilor care se succed pe un anumit spaţiu, au fost suspectate de ohrana ţaristă de propagandă naţionalistă polonezâ (vezi: V, 533).

Despre Basarabia Puşkin îi scrie lui Baratînski în 1822: "Сия пустынная страна Священа для души поэта: Она Державиным воспета И славой русского полна. Ещё доныне тень Назона Дунайских ищет берегов; Она летит на сладкий зов Питомцев муз и Аполлона, И с нею часто при луне Брожу вдоль берега крутого..." (I, 341)

În "Notele" referitoare la poemul "Ţiganii" Puşkin afirmă următoarele: "În Moldova ţiganii formează majoritatea populaţiei; de remarcat este însă faptul că în Basarabia şi Moldova robia există numai pentru ei. Notă. Basarabia, cunoscută din cele mai vechi timpuri, trebuie să ne intereseze în mod cu totul deosebit. De la Oleg şi Sveatoslav pînă la Suvorov şi Kutuzov ea a fost teatrul luptelor noastre continui" (1824, V, 263).

Comentariile sînt de prisos. Remarcăm doar faptul că după ce a supus Kievului unele triburi slave de la nord de poleni, Oleg a încercat zadarnic să-i cucerească pe ulici (=vlahi), care l-au înfrînt, ca şi pe următorii suverani kieveni. Cu populaţia romanizată Rusia kieveană nu a avut altă soluţie decît alianţa. De reţinut şi

faptul că vechii ruşi urmau, în campaniile lor militare asupra Bizanţului, cursul Niprului.

3. Viaţa şi opera lui Puşkin se definesc prin înţelegerea de către scriitor a ideii de libertate şi a opusului ei. Conceptul de libertate, exprimat prin derivatele de la rădăcina svobod-, prin sinonime, prin contexte şi texte întregi, prin conduita şi manifestările extraliterare ale scriitorului, domină nu numai creaţia puşkiniană şi viaţa autorului ei. Măsura acestei libertăţi şi, prin urmare, conţinutul conceptului, nu au fost aceleaşi de-a lungul vieţii lui Puşkin. Făcînd această afirmaţie, pe care o vom susţine imediat cu dovezi, semnalăm faptul că în toate manifestările sale, toată viaţa, Puşkin a considerat expresie liberă a eului său şi, prin aceasta, a Rusiei. Apreciindu-şi opera la vîrsta de 19 ani, poetul scrie următoarele versuri, potrivite ca sens pentru întreaga lui operă: "Я пел на троне добродетель С её приветною красой. Любовь и тайная свобода Внушали сердцу гимн простой; И неподкупный голос мой Был эхо русского народа"(1818, I, 238). Mîndria poetului de a trăi şi crea liber, fără îngrădiri şi convenienţe, este exprimată în versuri de rară frumuseţe:

Зачем крутится ветер в овраге,
Подъемлет лист и пыль несёт,
Когда корабль в недвижной влаге
Его дыханья жадно ждёт?
Зачем от гор и мимо башен
Летит орёл, тяжёл и страшен,
На чёрный пень? Спроси его.

Зачем арапа своего
Младая любит Дездемона,
Как месяц любит ночи мглу?
Затем, что ветру и орлу
И сердцу девы нет закона.
Гордись, таков и ты, поэт,
И для тебя условий нет.

Poetul îşi afirmă de la început libertatea de a iubi sexul frumos şi de a-şi exprima acest sentiment. "Epistolă către Natalie" preluată după "Epistolă către Margot" a lui Laclos, pusă de editori în fruntea operelor complete ale poetului rus (1813), are motoul: "Pourquoi craindrai-je de le dire? C'est Margot qui fix mon goût" (I, 3). Obiectul iubirii se schimbă după împrejurări, poetul păstrîndu-şi libertatea, incompatibilă cu viaţa de familie. Nu se adresează în 1822 cenzorului său, care se plînge de greutăţi familiale, cu cuvintele: "Жена и дети, друг, поверь – больное зло; От них всё скверное у нас произошло" (I, 335). În anul căsătoriei (1831) Puşkin regretă cu amărăciune comportamentul său erotic şi îşi blestemă toate legăturile pasagere din trecut, prilejul fiind oferit de

reticenţele soţiei sale la declaraţiile lui de dragoste:

Когда в объятия мои
Твой стройный стан я заключаю
И речи нежные любви
Тебе с восторгом расточаю,
Безмолвна, от стеснённых рук
Освобождая стан свой гибкой,
Ты отвечаешь, милый друг,
Мне недоверчивой улыбкой;
Прилежно в памяти храня
Измен печальные преданья,
Ты без участья и вниманья
Уныло слушаешь меня, ...
Кляну коварные старанья
Преступной юности моей,
И встреч условных ожиданья
В садах, в безмолвии ночей.
Кляну речей любовный шопот,
[Стихов таинственний напев,]
И [ласки] легковерных дев,
И слёзы их, и поздний ропот" (II,16)

Scriitorul va rămîne totuşi pînă la sfîrşitul vieţii adorator al frumuseţii feminine, al muzelor sale, cărora le dedică versuri memorabile şi le zugrăveşte într-o splendidă galerie de personaje. Sînt semnificative în acest sens versurile: (1835, II, 96)

Я думал, сердце позабыло
Способность лёгкую страдать,
Я говорил: тому, что было,
Уж не бывать! уж не бывать!
Прошли восторги и печали
И легковерные мечты ...
Но вот опять затрепетали
Пред мощной властью красоты.

De la o vreme însă poetul respingea gîndurile care depăşesc încîntarea şi bucuria iscate de simpla contemplare a acestor frumuseţi:

Нет, нет, не должен я, не смею, не могу
Волнениям любви безумно предаваться:
Спокойствие моё я строго берегу
И сердцу не даю пылать и забываться;
Нет, полно мне любить; но почему ж порой
Не погружуся я в минутное мечтанье,
Когда нечаянно пройдёт передо мной
Младое, чистое, небесное созданье,..(1832, II, 20)

Alte aspecte ale libertăţii asumate iniţial sînt cu timpul regretate, scriitorul ajungînd să vorbească în 1828 de repulsia pe care i-o provoacă trecutul său şi de caracterul funest al fostei libertăţi: "...И с отвращением читая жизнь мою, Я трепещу и проклинаю, И горько жалуюсь, и горько слёзы лью, Но строк печальных не смываю..." (I,5o4). În ciorna acestei poezii mai existau versurile: "Я вижу в праздности, в неистовых пирах, В безумстве гибельной свободы, В неволе, бедности, изгнании, в степях, Мои утраченные годы Я слышу вновь друзей предательский привет..."

Acelaşi sentiment pentru trecutul său îl frămîntă şi în "Elegie"

din 1830: "Безумных лет угасшее веселье Мне тяжело..." (I,571), care în partea a doua are zguduitoarele versuri:

Но не хочу, о други, умирать;
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать,
И ведаю, мне будут наслажденья
Меж горестей, забот и треволненья:
Порой опять гармоньей упьюсь,
Над вымыслом слезами обольюсь,
И, может быть - на мой закат печальный
Блеснёт любовь улыбкою прощальной.

În jurul poetului s-a creat un gol, în sufletul lui s-a cuibărit tristeţea. Izolat în răceală şi indiferenţă, Puşkin formulează ideea de libertate, la cîtva timp înainte de moarte, în cu totul alţi termeni faţă de începutul carierei sale de scriitor:

Не дорого ценю я громкие права,
От коих не одна кружится голова,...
И мало горя мне, свободно ли печать
Морочит олухов, иль чуткая цензура
В журнальных замыслах стесняет балагура.
Всё это, видите ль, слова, слова, слова.
Иные, лучшие мне дороги права;
Иная, лучшая потребна мне свобода:
Зависеть от властей, зависеть от народа -
Не всё ли нам равно? Бог с ними ...
По прихоти своей скитаться здесь и там,
Дивясь божественным природы красотам
И пред созданьями искусств и вдохновенья
Трепеща радостно в восторках изумленья.
Вот счастье: Вот права... (1836, II, 106)

Folosind o idee a lui W. von Humboldt, putem spune că, venind în sfera spiritualităţii ruse în momentul cînd ea îşi pregătea încheierea în forma sa naţională, A.S.Puşkin a deschis pentru limba rusă perspectiva fericită de a se constitui pentru spirit drept formă necesară împlinirii acestuia. În aceeaşi manieră îl caracteriza N.V.Gogol în 1835: "Pronunţînd numele lui Puşkin ne răsare în minte imaginea poetului naţional rus. Pe drept cuvînt, nimeni dintre poeţii noştri nu este mai presus de el şi nu poate cu mai multă îndreptăţire să se numească naţional. Acest drept îi aparţine în mod hotărît lui".

# LEV TOLSTOI ŞI LIVIU REBREANU - CITITORI DE EPOPEE MODERNĂ

de

Constantin ADAMOVICI

Fondată pe ideatica tradiţiei naţionale,epopeea antică proclăvea un"trecut absolut şi valoric" (I,p.546),despărţit categoric de toate timpurile ulterioare şi,în special,de acel timp în care trăia rapsodul însuşi.

Nu este greu de remarcat faptul că interpretarea personală a autorului nu era posibilă aici.De aceea epopeea a fost privită secole de-a rîndul ca un gen profund învechit.Cuprinderea existenţei în toate dimensiunile sale variabile,avea să devină o preocupare constantă abia în timpurile moderne.Lev Nicolaevici Tolstoi este însă primul autor care reuşeşte să stabilească cu adevărat peste secole o punte de legătură cu Homer.

Război şi pace împrumută din străveshea epopee ideea evenimentului istoric crucial,strict delimitat,însă Tolstoi dezvoltă o viziune proprie,absolut nouă asupra evenimentului în cauză,mai ales că aceasta se află pe aceeaşi scară valorică şi temporală cu autorul însuşi.Sub acest aspect dimensiunile epopeicului modern sînt de ordin interior: romanul devine un loc de întîlnire şi sinteză creatoare a observaţiilor şi trăirilor personale ale autorului.Că aşa stau lucrurile ne convinge Liviu Rebreanu : "Orice material ce trece în opera de artă suferă o mulţime de schimbări pe care le cere artistul.In romanele mele nu este nici un personagiu copiat după natură,dar nu este nici un personagiu în care să nu fie ceva real"(VI,p.419).

De aici decurge coeficientul subiectiv prezent în epopeea modernă care se concretizează astfel ca operă de interpretare.Cercetarea arhivelor,înşirarea cu fişe, pentru scriitorul de largă respiraţie,sînt lucruri obligatorii,dar nu şi suficiente.Nici Tolstoi şi nici Rebrea-

au nu fac operă de arhivar: ei vor folosi documentul,dar pentru a-l depăşi.Coeficientul subiectiv are rol important: el pare a înlocui ideatica tradiţiei naţionale pe care se sprijinea scriitura vechii epopei.Dacă la Tolstoi acest coeficient este vădit aproape în toate planurile eposului,la Liviu Rebreanu el apare mascat.Să-l observăm la nivelul descrierii personajului: "Ilie Rogojinaru sfîrşi şifiind de convingere.Era arendaşul moşiei Olena-Dolj. Sănătos şi burtos,cu gît de taur şi capul rotund,avea nişte ochi căprui săltăreţi şi o figură jovială,pare-să pornită mereu numai spre bucurii"(subl.n.).

Profunda originalitate a viziunii din epopeicul modern rezidă însă în noul raport stabilit de scriitor între individ şi colectivitate.Dacă la Homer de mişcările vieţii particulare depindeau în mod categoric evenimentele sociale,la Tolstoi şi Rebreanu mulţimea evoluînd miriapodic stinge iniţiativa singuraticului.Lev Tolstoi,în Război şi pace,afirmă răspicat: "Dacă ar exista un singur act liber al omului,n-ar exista nici o lege istorisă şi nici o reprezentare a evenimentelor istorice". Adînc convins de acest lucru,pentru dorinţa afirmării voinţei individuale,scriitorul rus foloseşte arme nimicitoare: tonul polemic şi caricatura.Să ne amintim lumina ridicolă sub care apare Napoleon în monumentalul său roman: "Un instrument neînsemnat al Istoriei,care niciodată,nicăieri,nici chiar în exil,n-a făcut dovada unei demnităţi omeneşti",Cu "pieptul gras şi păros",cu "faţa galbenă şi puhavă"împăratul francezilor are impulsii nervoase.In jurnalul autorului,tiranul latin,pentru că îşi arogă pretenţiile "personalităţii" mai primeşte două atribute:"prost călăreţ" şi "hoţ de tablouri".Dar nu tot ce-i franţuzesc e negru şi tot ce-i rusesc e roz - cum susţine Henri Troyat(VII,p.145),Speranski,Rostopcin,şi alţii care se cred "însemnaţi" au parte de acelaşi tratament nemilos. Trebuie remarcat faptul că la Tolstoi procedeul caricaturii alimentează un realism robust.

Viaţa este torent fără început şi fără sfîr-

şit : evoluţia istorică este fructul îmbinării neîncetate a tuturor acţiunilor individuale; gestul spectaculer,intenţia individualistă se pierd în tumult - aceasta este lecţia tolstoiană.

Romanul tolstoian traduce structura internă a vieţii : dinamica naraţiunii depinde la el de planul istoric.

In Răscoala, Rebreanu traduce o concepţie asemănătoare,dar mult mai nuanţată."Bătrînul boier de viţă",Miron Iuga,privit la început cu simpatie,e zugrăvit sub unghiul caricaturii,atunci cînd vrea să se opună,singur, mulţimii în revoltă.

In romanele amintite,noul raport stabilit între individ şi mulţime schimbă fundamental şi tehnica analizei caracterologice,fiecare erou se află acum într-o strînsă interdependenţă cu ceilalţi eroi.Nimeni nu este privit izolat.Unidimensionalitatea este evitată constant. Uneori,Tolstoi preferă să facă personal sinteza vocilor contrastante: "La statul-major al lui Kutuzov,prinţul Andrei avea o îndoită reputaţie,cu desăvîrşire contradictorie.Unii,şi aceştia erau cei mai puţini la număr,recunoşteau că el are ceva deosebit de ei şi se aşteptau ca el să ajungă foarte departe; îl ascultau,îl admirau şi îl imitau... Alţii,majoritatea,nu-l aveau deloc la inimă,îl considerau un om îngîmfat,rece şi antipatic".

Rebreanu prezintă o întreagă reţea de simpatii şi antipatii în jurul fiecărui personaj,dar nu vom întîlni niciodată la romancierul român înclinarea spre sinteză în maniera tolstoiană.Comun celor doi romancieri este faptul că nu vor întîrzia în descrieri amănunţite,ei vor surprinde în oricare erou cîteva detalii semnificative pe care le vor risipi în întreaga operă în mii de tuşe,stabilind în final,spre mirarea noastră,figuri extrem de variate, dar strîns unite.Afirmaţia pe care o face B.Eihenbaum cu privire la eroii tolstoieni că sînt"nişte individualităţi înzestrate cu calităţi umane,uşor transmisibile de la unul la altul"(III,p.178) este valabilă,într-o oarecare măsură, şi pentru eroii romancierului român.

Aceste calităţi uşor transmisibile de la unul la altul servesc unui scop diferit în capodopera rebreniştă: ele anonimizează şi,implicit,motivează "spiritul barbar al desfăşurării tragicului eveniment din Răscoala". (II,p.241..N.Ciobanu observă că:"Barbaria" personajelor lui Rebreanu nu este emanaţia unei exaltări a orgoliului individualist,deci a unei porniri motivate de o conduită ce are drept finalitate statutul unei existenţe de excepţie,eroică,întemeiată pe supunere şi cel mai adesea pe exterminarea semenilor").

Despre mijloacele moderne,prin care Tolstoi produce senzaţia continuităţii vieţii,s-au scris multe lucrări valoroase.O mică precizare se impune: în Război şi pace,Tolstoi nu utilizează numai mijloace absolut moderne spre a zugrăvi existenţa în toate dimensiunile sale variate.Tehnica schimbărilor de perspectivă uluitoare din viaţa eroilor o întîlnim constant folosită în romanul sentimental.Cu anumite perfectări,Tolstoi o întrebuinţează cu deosebit succes în romanul său,numai că contrastul simetric şi de distanţă circulă acum prin mai multe destine.

Să privim mai îndeaproape evoluţia a două dintre eroinele tolstoiene: cu fiinţa ei suavă,cu farmecul ei irezistibil,Natasa Rostova ne contaminează sufletul - ea reprezintă poezia vieţii.In schimb,ascetismul prinţesei Maria,în anii convieţuirii cu bătrînul ei tată la Lîsîe Gorî creează impresia zădărniciei vieţii.Şi peste ani,ce răsturnare spectaculoasă,de perspectivă,în viaţa celor două eroine !

Cercetări româneşti desluşesc şi în romanul Răscoala unele schimbări de perspectivă,răsturnări neobişnuite în viaţa personajelor,întrebuinţate de Rebreanu,însă în cu totul alt scop - după părarea noastră.Timpul eposului rebrenist,prin concentrarea precipitată din final,comportă filiaţii izbitoare cu timpul tragediei antice.Epopeea romancierului român este un corp sferoid,unde invenţia epică" are ganssa de a se înscrie pe orbita infinitei rotaţii în jurul existenţei umane privită în continua ei desfăşu-

rare"(II,p.242).Prin arhitectură desăvîrşită obţine Rebreanu senzaţia vieţii nestăvilite.

Arhitectura conduce la o simetrie ideatică de înaltă clasă,care-i permite lui Rebreanu să perfecteze tragismul simplu prezent la Slavici.Rebreanu îşi pune eroii să se consume într-o dramă cu origine în adîncime milenară,peste care se aşterne şi culpabilitatea timpului prezent lor.

Istoria a revărsat în Ion şi Petre Petre,iar convulsiile lor au aceeaşi marcă,în tensiune,cu cele ale eroilor antici.

Realismul profund,adică acela care sondează prototipul cauzei tensionale,l-a condus pe Rebreanu la originalitatea frapantă a lucrărilor sale: firele romanelor sale se ţes dincolo de sat şi istoria prezentă eroilor.

Simetria ideatică perfectă a construcţiei sale epice,edificată pe înţelegerea planului istoric mare,izvorăşte fatalitatea.Fiorul tragic nu vine,ca la Slavici, direct din om,el traversează viaţa,istoria ţării.Prin aceasta,Rebreanu,spre deosebire de Tolstoi,e mai aproape de tragismul vechilor epopei: arhimite forţe oarbe alimentează parcă acţiunile eroilor săi,forţe care odată pornite n-au puterea opririi.

Tolstoi a înţeles sub alt chip prisa la planul istoric: eroicul nu poate lipsi epopeii.

Această linie,pornită încă din antichitate şi străjuită secole de-a rîndul,Lev Tolstoi o iubea mult,dar avea să o transforme radical.Eroicul înseamnă în concepţia lui Tolstoi,nevoia sinceră a omului de a reevalua principiile fundamentale care călăuzesc convieţuirea socială .De aceea,cum am observat,romancierul rus va abandona liniaritatea în creionarea personajelor,lucru întîlnit,de altfel, şi la Rebreanu.- Cei doi romancieri ne lasă să citim firea omenească: ea este dinamică,multiplă,extrem de schimbătoare ; evenimentul istoric crucial îi deşteaptă resurse interioare nebănuite.Pierre Bezuhov e un om de o bunătate şi o blîndeţe aproape creştină,dar vrea să-l ucidă pe Bonaparte,riscîndu-şi viaţa; Grigore Iuga,boier de viţă,ţine parte ţăranilor răsculaţi.

In încheiere,amintim faptul că numele lui Lev Tolstoi este cunoscut elevilor noştri.In manualul de Limba şi literatura română pentru clasa a XI-a,la capitolul dedicat realismului,se fac scurte referiri la fizionomia romanului tolstoian.In schimb,manualele de Limba rusă oferă fragmente edificatoare din romanul "titanului de la Iasnaia Poliana".Considerăm necesară,în spiritul programei şcolare, o analiză comparativă a acestor doi mari romancieri spre a reliefa mai pregnant atît trăsăturile lor comune de scriitură,cît şi originalitatea fiecăruia.

BIBLIOGRAFIE

I. Bahtin,M.,Probleme de literatură şi estetică,Editura Univers,Bucureşti,1982.

II.Ciobanu,N.,Insemne ale modernităţii,Editura Cartea Românească,Bucureşti,1977

III.Eihenbaum,B.M,Lev Tolstoi,Leningrad,1960

IV. Motlioya,T.,Inostrannaia literatura i sovremennosti, Moscova,1961

V. Piskunov,VI.,Romanul sovietic,Editura Junimea,Iaşi, 1978

VI. Rebreanu,L,Jurnal,vol.I,Editura Minerva,Bucureşti,1984.

VII.Troyat,H,Viaţa lui Tolstoi,vol.II,Editura Minerva,Bucureşti,1973

# DE LA BUCURIA DE A CITI LA O BUNA INTELEGERE A TEXTULUI

de

Albumiţa Mugurag CONSTANTINESCU

Cît oare din ideea barthiană a "plăcerii textului" a contribuit la formularea inspirată "la joie de lire" (Bucuria de a citi), titlu generic pentru cîteva lecţii din manualul de anul III şi IV de studiu, care presară, seamănă opt texte literare printre cele 29 propuse de programă?

Autorii manualelor (Doina Popa-Scurtu, Olimpia Cercamă Dan Ion Nasta) prevăd începînd cu anul III de studiu cîteva texte literare, inegale ca valoare şi ca accesibilitate, variate ca tematică. Anul III de studiu cuprinde începînd din trimestrul al II-lea (presupunînd deci o maturitate lingvistică şi intelectuală) patru astfel de lecţii: "Ah! ces devoirs..."(fragment din Enfance de Paul Vaillant - Couturier), "Comme il était bon mon père" (fragment din Mémoires et récits de Frédéric Mistral), "Pitié pour les oiseaux" (fragment din Histoires naturelles de Jules Renard), "A travers Champs" (fragment din Pierre Nozière de Anatole France). Tematica acestor texte e oarecum înrudită: copilărie, copilul şi natura, dragostea pentru natură şi vietăţile ei. Manualul de anul IV de studiu dispune textele literare mai strategic, să zicem, "în serial", două din cele patru sînt fragmente din Tartarin de Tarascon de Alphonse Daudet sub titlurile "Les Chasseurs de casquettes" şi "La terrible entrevue", celelalte două constituie un serial de autor Antoine de Saint-Exupéry cu un fragment din Le Petit Prince şi altul din Terre des hommes.

Cele opt texte sînt adaptate (d'après) după cutare sau cutare autor şi ele alcătuiesc un fel de "Carte de citire a literaturii franceze" pentru cel care învaţă limba franceză (l'apprenant), iar pentru cel care îl învaţă (l'enseignant) e obligatorie "Carte de recitire".

Ce poate face profesorul pentru ca intrarea în acest spaţiu de graţie "literar" după Maurice Blanchot, de juisare după Roland Barthes, să nu fie neutră, pasivă, neglijabilă?

Ce poate face profesorul pentru a produce tensiunea dintre cele două acţiuni: "cea a autorului pe cale de a-şi instaura opera, cea a cititorului(...),el însuşi la modul său specific,

instaurator de operă prin actul lecturii?

Autorii manualului propun o anumită succesiune a acestui tip de lecţie (Bucuria de a citi); verigile acesteia ar fi:citirea textului,exerciţii de lexic şi uneori de gramatică (doar sistematizări şi nu probleme noi) şi o lecţie specială: "Pour bien comprendre le texte" ("Pentru o bună înţelegere a textului").Aceasta din urmă e un mic ghid de citire a textului, de "producere"a comentariului lui, embrion al unei viitoare competenţe textuale. Sînt vizate deci deprinderile de receptare (citire şi înţelegere a textului), cele de producere prin comentariu pe marginea textului, sau, dacă socotim alături de Irina Mavrodin că "receptarea e o producere de gradul doi"[1],putem exagera puţin spunînd că totul va converge spre producere. In intimitatea aceasta dintre operă şi un posibil cititor, profesorul va fi deci iniţiator,ghid, dirijor. Ghidul din manual dă cîteva informaţii despre autor,sugerează împărţirea în secvenţe în funcţie de anumite idei (uneori gata formulate, alteori de formulat prin răspunsuri la întrebări, cere găsirea unor cuvinte şi expresii grupate paradigmatic,pune cîteva întrebări.Pentru a nu face o simplă rutină din acest fel de comentariu al textului, ar fi mai multe posibilităţi de a încolţi, de a apuca textul: printr-o lectură absolut inocentă,fără nici o pregătire prealabilă, printr-o prezentare a autorului(pilotul Saint-Exupéry),a personajului (incomparabilul Tartarin) printr-o întrebare provocatoare: "Qu'est-ce qui embellit le désert"? ("Ce anume înfrumuseţează deşertul"?).

Odată parcurs, citit,textul nu poate rămîne un corp inert: căutarea cuvintelor cheie, a celor redundante (fără a impune termenul unor urechi prea fragede),a cuvîntului emblematic (Heureux-fericit pentru fragmentul din Micul Prinţ), a relaţiilor dintre diferitele personaje, dintre personaje şi obiecte, dintre idee şi gest (în fragmentele cu Tartarin) sau a relaţiei autor-personaj sînt tot atîtea feluri de a-l face să pulseze, de a schiţa acel duce-vino necesar între operă şi cititor. Si corpul acesta pulsînd - textul va naşte poate "dorinţe", care să ducă mai departe spre "plăcerea textului", modelînd încetul cu încetul acel instaurator al operei - cititorul - totul pornind de la pendularea continuă între "bucuria de a citi" şi "o bună înţelegere a textului".

1)Irina Mavrodin.Punctul central. Editura Eminescu 1986, p.8

# PERSPECTIVA SOCIOCRITICA IN ABORDAREA TEXTULUI LITERAR CU ELEVII DIN CLASELE TERMINALE DE LICEU

de

Dragoş DIMITRIU

Actul critic este fapt interpretativ, evaluativ, concret. Accentul pe unul sau altul din elementele sistemului operă-autor-lector relevă, diacronic, marile direcţii critice care au lărgit considerabil orizontul cunoaşterii prin literatură.

Dintre numeroasele concepţii critice abordate cu elevii în explorarea textului literar, demersul sociocritic s-a dovedit a fi mai adecvat posibilităţilor interpretative ale elevilor, mai propriu concepţiei noastre materialist dialectice, mai deschis orizontului aplicativ.

Este unanim recunoscut faptul că discursul critic a cunoscut în cursul ultimilor 30 ani transformări mai ample şi mai profunde decît întreaga perioadă anterioară. Sociologia literaturii şi critica sociologică nu au făcut excepţie şi asistăm astăzi la o adevărată proliferare de sociologii ale literaturii care abordează fenomenul literar din unghiurile cele mai variate.

Am adoptat punctul de vedere al cercetătorului Albert Memmi care, inspirîndu-se din schema comunicării valabilă pentru teoria informaţiei elaborată de Harold Laswel (schemă care are ca elemente de bază sursa, mesajul şi destinatarul), distinge o sociologie a autorului, a operei şi a publicului.

Factorii genetici ai faptului literar şi interpretativ fac din sistemul triunghi (autor, operă, lector) sistem patrulater (autor, operă, lector, societate), complexul relaţional al triunghiului clasic completîndu-se unitar cu cel privitor la societate. Considerăm că sarcina principală a sociologiei literaturii este să analizeze în profunzime relaţiile complexe care se stabilesc între componentele triadei autor-operă-lector şi între triada comunicării literare şi societate, relaţii privite prin prisma efectului retroactiv.

Din perspectiva pedagogică care ne interesează relaţia cea mai importantă constă în influenţa literaturii asupra lectorului elev prin valorile formative pe care le implică şi în influenţa pe care acest lector elev, devenit lector avizat, transformat şi îmbogăţit de experienţa literaturii o va exercita asupra societăţii, aducîndu-şi o contribuţie creatoare la transformarea acestei societăţi.

Afirmaţia vicontelui de Bonald "literatura este expresia societăţii", afirmaţie care pare la prima vedere să conţină un adevăr evident, a ridicat dealungul timpului şi continuă să ridice şi astăzi o serie de probleme extrem de controversate. Voi încerca să sintetizez pe scurt principalele argumente în favoarea unei abordări sociologice a fenomenului literar.

O primă întrebare la care trebuie să răspundem este dacă putem reconstitui o perioadă istorică trecută cunoscîndu-i literatura. Răspunsul este categoric afirmativ, aprecierea lui Engels că a învăţat mai mult din opera lui Balzac decît din operele tuturor istoricilor, economiştilor şi statisticienilor epocii fiind ilustrativă în această privinţă.

O a doua problemă este ridicată de modul în care este reflectată realitatea, mai precis în ce măsură factorul subiectiv transfigurează şi modifică datele realităţii obiective. Această problemă dezbătută pe larg de Georg Lukács în monumentala sa Estetică rămîne totuşi problema centrală a criticii din toate timpurile.

Pentru Lukács "componenta subiectivă ineluctabilă" care determină o "selecţie inconştientă în reflectare" este determinată social. Fenomenul artistic în măsura în care nu este deci ceea ce Pierre Macherey denumeşte "o reflectare parţială a unei realităţi incomplete" este o rezultantă unică şi irepetabilă a "formei oglinzii" şi a realităţii sociale. Trebuie remarcat totuşi că selecţia operată de oglindă este condiţionată în primul rînd de factorii sociali. Criticului Jacques Dubois îi revine meritul de a fi încercat să realizeze o explicaţie globală a fenomenului literar cu argumente sociologice prin reconstituirea cu precizie a condiţiilor reale de producere a textelor literare. El demonstrează că orice text se defineşte în funcţie de o serie de instanţe cum ar fi critica, editurile, academiile, cenacluri-le, aparatul juridic, cenzura etc. Aceste instanţe au tendinţa să reducă libertatea scriitorului şi să-i "controleze" originalitatea, originalitate care este determinată sau se situează cel puţin în raport cu estetica dominantă a grupului din care face parte.

Fără a diminua rolul factorului subiectiv în reflectarea artistică, trebuie precizat că critica psihanalitică în care ope-

ra este un pretext pentru a descoperi omul cu fantasmele, obsesiile şi complexele sale trebuie în mod obligatoriu completată cu argumentele oferite de critica sociologică. Scriitorul este mai puţin produsul unor traume suferite în timpul copilăriei, cît un produs al societăţii, între scriitor şi societate stabilindu-se relaţii de condiţionare şi de determinare reciprocă.Cercetări recente arată că statutul profesional al scriitorilor sau situaţia lor financiară au avut o influenţă hotărîtoare asupra creaţiei lor. Scriitorul trebuie privit şi din punctul de vedere al atitudinii faţă de clasa socială din care face parte, această atitudine fiind de multe ori extrem de contradictorie (Balzac, Tolstoi).

O a treia întrebare la care încearcă să răspundă critica sociologică este aceea de a şti cine este subiectul creaţiei intelectuale. Subiectului individual al criticii de inspiraţie psihanalitică, filosoful şi criticul de origine română Lucien Goldmann îi opune ipoteza extrem de interesantă a unui subiect plural, în concepţia sa adevăratul subiect al creaţiei fiind clasa socială. Semnificaţia operei este explicată prin mentalităţile colective şi prin "viziunile despre lume" caracteristice unui anumit grup social. Între opera literară şi viziunea despre lume a unei clase sociale se stabileşte ceea ce Goldmann numeşte o omologie structurală, scriitorii reprezentativi exprimînd maximum de conştiinţă posibilă a unei clase.

Analiza posibilităţilor concrete de a aplica diferitele abordări critice la textele literare din manualele de limba franceză din treapta a doua de liceu a scos în evidenţă o serie de concluzii de ordin general.

Experienţa a dovedit că interesul elevilor pentru textele literare, reduse ca număr şi selectate pe criterii discutabile în actualele manuale de limba franceză din treapta terminală, este cu mult mai mare decît pentru aşa numitele texte "fabricate", în marea lor majoritate banale şi naive şi care în plus prezintă dezavantajul de a se referi la cunoştinţe studiate în cadrul altor discipline (fizică, chimie, geografie). Interesul sporit pentru textele literare, explicabil pînă la un punct prin componenta

afectivă pe care o implică, este demonstrat de motivaţia superioară a exprimării în limba străină, favorizînd întrebările cu caracter deschis de tipul: "Care este opinia ta despre...?, "De ce un anumit personaj a procedat astfel?", "Cum ai fi procedat în locul lui?" şi stimulînd astfel gîndirea creatoare a elevului

Deşi se consideră tot mai mult astăzi că literatura nu face altceva decît să dea o serie de răspunsuri la o problematică general umană a unui om etern şi atemporal, considerăm că perspectiva diacronică este justificată tocmai pentru a sesiza răspunsul specific al omului unei anumite societăţi la problemele epocii sale. Iată de ce textele literare din manualele de liceu trebuie selectate în funcţie de specificitatea acestui răspuns, diacronia fiind absolut indispensabilă relevării acestei specificităţi.

In această ordine de idei susţinem utilitatea introducerii literaturii universale ca disciplină distinctă în programele învăţămîntului liceal întrucît ni se pare de neconceput ca un absolvent de liceu să nu aibă nici cea mai mică şansă de a afla într-un cadru organizat măcar numele unor scriitori ca Molière, Byron, Dostoievski sau Schiller.

Teza fundamentală a structuralismului genetic, aceea a depăşirii stadiului comprehensiv prin stadiul explicativ presupune în mod obligatoriu prezentarea contextului social istoric în care este produs fenomenul literar. Iată de ce considerăm indispensabile astfel de prezentări în manualele şcolare, prezentări care în momentul de faţă lipsesc cu desăvîrşire, precum şi o corelare a programelor de istorie universală cu studiul textelor literare în limba străină.

Astfel pentru o mai bună cunoaştere a personajului Grandet din fragmentul "Une bonne affaire" din romanul Eugénie Grandet de Honoré de Balzac din manualul de limbă franceză de clasa a XI-a s-a făcut o scurtă prezentare a cadrului social istoric al Franţei primei jumătăţi a secolului al XIX-lea, insistîndu-se asupra evoluţiei relaţiilor dintre burghezie, clasă progresistă la început, şi nobilime de-alungul celor trei mari perioade istorice care au succedat Marii revoluţii franceze din 1789; Imperiul, Restauraţia şi Monarhia din iulie şi subliniindu-se ascensiunea marii burghezii industriale şi comerciale în special în perioada monarhiei din iulie, cînd apelul primului ministru Guizot "Îmbogăţiţi-vă" a devenit deviza unei întregi clase sociale. Această

prezentare este absolut necesară pentru a scoate în evidenţă omologia dintre burghezie şi personajul Grandet. Deşi comparaţia cu alţi avari ai literaturii universale (Harpagon, Shylock, Hagi Tudose) ne-ar face să credem că ne aflăm în faţa unei noi ipostaze a "avarului etern", o analiză mai atentă scoate în evidenţă faptul că avariţia lui Grandet este caracteristică pentru o societate care îşi are idealul suprem în îmbogăţirea prin orice mijloace, Grandet fiind din acest punct de vedere un reprezentant tipic al burgheziei în ascensiune. Se confirmă astfel ipoteza că analiza textului literar contribuie la o mai bună cunoaştere a cadrului social istoric şi ideologic al epocilor trecute, a mentalităţilor şi a "viziunilor despre lume" a diferitelor clase sociale.

Deşi s-au scurs mai bine de trei decenii de cînd Roland Barthes proclamase "moartea autorului" şi deci abandonarea prezentării biografiei scriitorului, practica a dovedit că studierea imanentă a textului oferă repere explicative insuficiente. Este motivul pentru care actualele manuale oferă elevilor la sfîrşitul textelor o notiţă biografică extrem de modestă ca dimensiuni şi conţinut. Considerăm că este de datoria profesorului să îmbogăţească aceste prezentări biografice punînd accentul pe tocmai acele repere pe care le socoteşte indispensabile explicării textului, chiar în condiţiile în care profesorul nu dispune la treapta a II-a liceală decît de aproximativ trei ore lunar, cifră care se situează cu mult sub limitele preconizate de exigenţele unui învăţămînt modern şi eficient.

Astfel în cadrul prezentării biografiei şi operei lui Balzac s-a insistat asupra faptului că studiile de drept şi practice avocaturii i-au oferit scriitorului posibilitatea să cunoască foarte bine raporturile juridice ale epocii. De asemenea s-a menţionat că o cauză principală a prolificităţii creatoare extraordinare a scriitorului este o cauză de ordin economic şi anume faptul că în urma unei afaceri dezastruoase Balzac a trăit sub spectrul falimentului pînă la sfîrşitul vieţii, scrisul fiind unica sa sursă de venituri. S-a subliniat faptul că ambiţiile aristocratice ale lui Balzac, care şi-a adăugat particula nobiliară numelui său şi care întreţinea relaţii strînse cu partidul legitimist, sînt în contradicţie flagrantă cu imaginea nobilimii prezentată în romanele sale în care el face un rechizitoriu

necruţător acestei clase în evident declin.

Trecîndu-se în revistă creaţia lui Balzac s-a subliniat valoarea documentară a „Comediei umane" aspect scos în evidenţă de cel mai autorizat biograf al lui Balzac, André Maurois : „La Comédie humaine rămîne totodată tabloul cel mai adevărat al omului etern şi cea mai bună istorie a moravurilor din vremea Restauraţiei. Totul poate fi găsit în ea: nobilimea şi burghezia, administraţia şi armata, mecanismul creditului, al comerţului, al transporturilor, al presei, al vieţii judiciare, politice, mondene" [1].

De altfel o anchetă sociologică întreprinsă în rîndul elevilor claselor terminale de la Liceul de filologie istorie „Mihai Eminescu" din Iaşi, anchetă care şi-a propus să stabilească motivaţiile şi rolul formativ al lecturii elevilor concluzionează că principala motivaţie a lecturii elevilor este de ordin cognitiv, rezidînd în „setea lor de cunoaştere". Literatura le dă informaţii despre „mentalităţile şi concepţiile altor perioade", asupra obiceiurilor şi tradiţiilor altor popoare, asupra istoriei, claselor sociale şi modului de viaţă a popoarelor respective. Literatura îmbogăţeşte astfel „orizontul cunoaşterii" despre alte ţări, despre alte societăţi, despre alte civilizaţii, permiţînd o mai bună cunoaştere „a oamenilor şi a lumii în care trăim".

Perspectiva socio-critică contribuie deci prin globalismul ei cultural la îmbogăţirea universului intelectual al elevilor, la formarea unei optici personale despre om şi societate, favorizînd astfel o înţelegere superioară a situaţiilor şi problemelor vieţii.

Devenind consumatori analitici, evaluativi de literatură, elevii vor părăsi liceul ca posesori ai unei optici lecturante care-i va face conştienţi de necesitarea instruirii permanente cu iradiere culturală în sfera socială în care se vor situa.

---

1. André Maurois, Prometeu sau viaţa lui Balzac, Editura Univers, Bucureşti, 1972, p. 477.

# ECLECTISMUL METODOLOGIC ŞI POSIBILITĂŢI DE APLICARE LA LECŢIILE DE LIMBA ENGLEZĂ

de

Rodica DIMITRIU

Problema abordării eclectice nu este deloc nouă, însă se cere permanent reconsiderată prin prisma ultimelor achiziţii ale didacticii limbilor moderne. O incursiune istorică în acest domeniu înregistrează o succesiune de metode, a căror impunere arbitrară (de către adepţii unei şcoli) şi înflorire spectaculoasă, graţie unor rezultate momentane inerente, se soldează, după cîteva decenii de testare exhaustivă, cu un „impas" care include, de fapt, germenele noului demers. Cu alte cuvinte, acesta se naşte ca o reacţie la limitele abordării anterioare cu care se află într-o relaţie de „ruptură"; în acelaşi timp, el poate însă integra unele procedee şi concepţii didactice elaborate şi aplicate într-o perioadă anterioară.

Profesorul de limbi moderne traversează, el însuşi, pe parcursul carierei didactice, mai multe asemenea „momente". El are deci şansa de a sesiza şi direct, prin propria experienţă, această fluctuaţie dialectică a ideilor conjugate în metode, care polarizează, o vreme, atenţia cercetătorilor în domeniu pentru a deveni, ulterior, sisteme de referinţă pentru noi investigaţii. Se pune, inevitabil, problema adoptării unei atitudini. Mai „înţeleaptă" pare a fi aceea care îşi propune de a se extrage, în funcţie de necesităţi, un maxim de eficienţă, preluînd cele mai valoroase achiziţii ale fiecărui demers. Atitudinea eclectică a depăşit însă, de multă vreme, faza opţiunilor personale pentru a deveni o exigenţă impusă de complexitatea factorilor sub semnul cărora se desfăşoară procesul de predare-învăţare a limbilor moderne. In 1977, Peter Shevers (VII, p. 11) arăta : „Imprejurările complexe ale predării-învăţării limbilor cu diferiţi elevi, profesori, scopuri şi obiective, abordări, metode şi materiale, tehnici de lucru şi standarde de realizare fac de neconceput ca o singură metodă să aibă succes optim în toate împrejurările."

Trei dintre cerinţele majore care ghidează activitatea unui profesor de limbi moderne din ţara noastră constituie, în acelaşi timp, şi argumente în favoarea adoptării viziunii

eclectice (în sensul cel mai pozitiv al termenului) în cursul activităţii didactice : 1) informarea profesională; 2) capacitatea de prelucrare şi sinteză; 3) aplicarea adaptată la necesităţi a materialului acumulat. Nu întîmplător, aceste trei trăsături, formulate la scară individuală, constituie principiul fundamental de desfăşurare a procesului instructiv-educativ românesc, triada învăţămînt-cercetare-producţie.

1. Activitatea de informare implică, pe de o parte, realizarea de lecturi în specialitate din perspectivă diacronică, în scopul cunoaşterii direcţiilor majore ale didacticii predării limbilor moderne, a teoriilor lingvistice, psihologice sau, mai recent, psiho-lingvistice, socio-lingvistice, pragmatice etc., care au constituit suport ştiinţific şi punct de plecare pentru noua metodă. Cîteva exemple: metoda gramaticii şi a traducerii utilizează cerinţele gramaticii normative; axate pe teoria reflexelor condiţionate, ... ; metodele structurale au drept fundament lingvistic cercetările lui Bloomfield, ale lui Sapir în antropologie culturală, şi Skinner în psihologie; metoda cod-cognitivă se bazează pe achiziţiile gramaticii generativ-transformaţionale chomskiene. În plan sintagmatic, informarea sincronică presupune cunoaşterea şi aplicarea celor mai „moderne" metode cum ar fi, în momentul de faţă, abordările comunicative sau cea contrastivă - ca şi respectarea, în general, a unor direcţii fundamentale de orientare a activităţii de predare-învăţare din metodologia actuală: plasarea accentului pe subiectul educaţiei (cu includerea unor probleme de personalitate şi motivaţie etc.), demersul interdisciplinar, realizarea valenţelor educative ale orei de limbi moderne prin prisma educaţiei globale: solidaritate internaţională, lupta pentru pace, protejarea mediului înconjurător etc.

2. Activitatea de prelucrare şi sinteză se desfăşoară atît în interiorul metodei studiate, cu sesizarea elementelor esenţiale, particularizante şi operative în contextul actual de învăţare a limbilor moderne, cît şi prin combinaţii între metode, în faza de proiectare a activităţii didactice. Astfel, o

sumară fişă mentală sau elaborată scriptic reţine ca definitorii pentru metodele structurale şi comunicative (prin raportare reciprocă) trăsături ca :

1) Metode structurale

- accent pe latura formală a limbii
- procedee de bază : repetiţie, memorizare
- echipament audio-vizual bogat
- excluderea interferenţelor cu limba maternă (traducerilor)
- practicarea unui limbaj realist (V. p. 19)
- formarea competenţei lingvistice a elevilor

- centrată pe profesor
- dezvoltarea capacităţilor de exprimare orala în detrimentul scrierii
- solicită un mare număr de ore

- excluderea creativităţii vorbitorilor

2) Metode comunicative

- accent pe sensul enunţurilor (formă acceptabilă)
- flexibilitate a procedeelor didactice, varietate
- folosirea traducerii în limba maternă şi a unor elemente paralingvistice (mimică, gesturi)
- practicarea unui limbaj real, într-o situaţie de comunicare bine definită
- formarea competenţei de comunicare a elevilor
- centrată pe elev
- dezvoltarea capacităţilor de exprimare orală şi scrisă

- colaborare între elevi, profesor şi elev
- exploatarea creativităţii din limba ţintă

In fişa sa personală, profesorul reţine, totuşi, existenţa a cel puţin două limite şi pentru al II-lea tip de demers : neglijarea motivaţiei culturale în învăţarea limbii şi, implicit, a aspectului educativ al lecţiilor.

Precizăm, din nou, că această activitate îşi atestă eficienţa în momentul elaborării proiectelor de lecţie.

3. In sfîrşit, o ultimă etapă deosebit de importantă a demersului eclectic este aceea de adaptare-aplicare a materialelor teoretice parcurse la condiţiile obiective şi subiective ale învăţămîntului din ţara noastră. Este momentul de manifestare a realismului pedagogic al cadrului didactic, fără de care

metodele ar funcţiona „în vid". Multitudinea şi varietatea obiectivelor generale prevăzute de programele şcolare dar care se impun, în acelaşi timp, şi dintr-o cunoaştere aprofundată a cerinţelor societăţii contemporane, îndreptăţesc multitudinea metodelor: formăm, la elevii noştri, nu numai competenţă de comunicare în situaţii reale, ci şi capacitatea de a citi şi înţelege materiale în profesiile pe care intenţionează să le urmeze, posibilitatea de a decoda cu uşurinţă mesajele unor vorbitori (inclusiv sau mai ales în specialitate), de a redacta în scris mesaje în acelaşi domeniu. Este deci vorba de o tratare egală a celor patru abilităţi fundamentale (vorbire, înţelegere, scriere, citire), ceea ce presupune din nou abordare eclectică, fiind cunoscut faptul că, de obicei, o metodă dezvoltă anumite abilităţi în detrimentul altora : metodele structurale-latura orală, cele tradiţionale-aspectul scris al limbii, metoda cititului-lectura, sugestopedia-înţelegerea, etc. Dacă adăugăm acestor direcţii de acţiune ce vizează formarea socio-profesională a tinerilor şi pe cele cultural-educative, care au în vedere dezvoltarea unor trăsături morale înaintate (patriotism, respect faţă de valori, solidaritate internaţională, modestie, curaj, demnitate etc.), prin incursiunile realizate în cultura şi civilizaţia noastră sau ale limbii-ţintă, sesizăm, o dată în plus, complexitatea demersului pe care cadrul didactic este invitat să-l întreprindă.

Structura, pe ansamblu, a manualelor şcolare de limbă engleză permite, pentru fiecare an de studiu, adoptarea unui număr variat de metode. Observăm, totuşi, că abordările structurale par a fi mai pertinente pentru gimnaziu (cl. V-VI), cele comunicative pentru toate nivelurile, dar în etape : precomunicativă, funcţional-comunicativă şi interacţiune social liberă (IV, p. 12), în schimb cele tradiţionale, prin interesul acordat textului scris, se pot integra, în mod armonios, în sistemul de predare la clasele de avansaţi.

Activitatea de selectare şi combinare se efectuează în funcţie de o anumită variabilă, tipul de lecţie, aspect asupra căruia vom reveni mai concret în final.

Numărul, de regulă mare, al elevilor din clasele noastre (pînă la 45 în cele de gimnaziu, 35 la liceu), componenţa frecvent eterogenă a colectivelor, solicită, din nou, adaptare şi eclectism. Captarea interesului prin mijloace audio-vizuale adecvate - conform exigenţelor acestui demers, participarea activă la ore a tuturor membrilor colectivului în funcţie de posibilităţi, varietatea de metode, dar şi de procedee (uneori comune) potenţează reuşita lecţiilor la astfel de clase. În sfîrşit, profilul liceului care determină, în majoritatea cazurilor, opţiunea profesională ulterioară, va acţiona ca factor de selectare a conţinuturilor de predat, ca şi a modalităţilor cele mai eficiente de punere în valoare a acestora. Astfel, metoda funcţională avînd drept obiectiv însuşirea limbajului de specialitate pare să predomine asupra altor abordări la liceele de profil ştiinţific (cele de matematică-fizică, spre exemplu). Numărul redus de ore pe săptămînă (una) la acest tip de licee la clasele XI, XII elimină, din nou, ipoteza utilizării in extenso a metodei structurale.

Din multitudinea <u>factorilor subiectivi</u> care contribuie la sporirea motivaţiei în studierea limbilor moderne, doi ne reţin în special atenţia. Primul, mult vehiculat de abordările comunicative prin termenul de „needs"/„besoins" - necesităţi, impune considerarea intereselor invocate de elevi (ştiinţifice, literare, muzicale, de comunicare etc.) şi adoptarea, în consecinţă, a obiectivelor şi strategiilor didactice. Cel de al doilea vizează personalitatea profesorului, vîrsta şi pregătirea acestuia, care vor determina formarea unui stil de muncă specific şi, implicit, selectarea preferenţială a unor demersuri. Astfel, tipul autoritar-riguros va adopta, poate, cu mai multă acurateţe metodele tradiţionale şi structurale, cel democratic-creativ îşi va integra, cu plăcere, în stilul de lucru, tehnicile cod-cognitivă şi pe cele comunicative.

Departe de a epuiza complexitatea teoretică a problemei - abordabilă, ea însăşi, în foarte multe maniere - ne propunem, în final, prezentarea unor secvenţe din planuri de lecţie la clasele a IX-a şi a XI-a, din perspectiva pe care am adoptat-o, ţinînd cont de variabilele enumerate pe parcursul lu-

crării.

Clasa a IX-a (anul V de studiu)

I. THE ROMANIANS (Vocabulary Practice)

Tipul de lecţie

Lecţie de predare şi consolidare a vocabularului, cu integrarea unor situaţii de comunicare (informaţii cu privire la adresa unei persoane).

Obiective

- dezvoltarea competenţei lingvistice şi de comunicare a elevilor prin însuşirea unor noi itemuri lexicale;
- utilizarea elementelor de vocabular şi a unor structuri gramaticale în procesul de comunicare.

Metode

1. Tradiţională : memorarea cuvintelor
2. Contrastivă : analogii cu limba maternă sau altă limbă modernă studiată (ex. : hospitable - ospitalier, storm - Sturm, to notice ≠ a nota etc.)
3. Audio-lingvală : studierea structurilor date pentru realizarea situaţiilor de comunicare (ex.: Excuse me! - imp., Yes, can I help you? - interog., I'm trying to find...! etc.)
4. Comunicativă (funcţional-noţională) : realizarea, prin jocul de rol, a situaţiei de comunicare dată.

Observaţii

- Metodele 3 şi 4 se află în strînsă legătură pe parcursul activităţilor de comunicare dirijată („pre-comunicative"). Elevii practică mai întîi structurile conform indicaţiilor din manual (ex. 4, p. 28), pentru ca apoi să îşi asume roluri cu ajutorul unor scurte fişe de rol.

Roluri :

1. Elevul care efectuează investigaţia.
2. Persoana investigată (un alt elev; o persoană mai în vîrstă).

- Magnetofonul şi dispozitivele pot amplifica realismul situaţiei (zgomote de fond, imagini specifice străzii).

Clasa a XI-a (anul VII de studii)

II. MARK TWAIN - THE ADVENTURES OF HUCKLEBERRY FINN

Tipul de lecţie

Lecţie de comunicare a unor elemente de cultură şi civilizaţie prin textul literar.

Obiective

- completarea culturii generale a elevilor cu date despre Mark Twain şi despre problematica romanului său de referinţă, Aventurile lui Huckleberry Finn;
- lărgirea competenţei lingvistice prin studierea din acest punct de vedere a textului din manual;
- valorificarea potenţialului educativ al textului prin cultivarea la elevi a unor trăsături şi valori ca : prietenia, curajul, solidaritatea, anti-rasismul etc.

M e t o d e

1. Tradiţionale :
   a) expunerea unor date despre Twain şi opera sa;
   b) memorizarea de către elevi a cuvintelor şi expresiilor necunoscute;
   c) traducerea selectivă a pasajelor mai dificile din text;
   d) discutarea textului pe bază de întrebări-răspunsuri de la profesor la elev şi invers.
2. Comunicative

- realizarea unui scurt proces literar cu privire la „vinovăţia" lui Huck.

Observaţii

- Tehnica utilizată este cea a simulării, pe următoarele roluri : judecătorul, acuzarea, apărarea, acuzatul (Huck).

Scanned with OKEN Scanner

Exemplele date ilustrează, de fapt, că orice combinaţii între metode sînt posibile. După cum afirmă Gérard Vigner (X, p. 131), nu se mai poate discuta astăzi despre o singură metodă definitivă, totală, îndelung elaborată, ci „conform unui unghi de atac ales, conform unei dominante, este vorba doar de o structură metodologică coerentă, organizată după o logică dublă : aceea a domeniului luat, la un moment dat, în considerare şi aceea a predării sale". Prezenţa din ce în ce mai frecventă în literatura de specialitate a unor termeni ca variatate, flexibilitate, putere de integrare marchează o înţelegere mai nuanţată de către profesori şi specialişti a proceselor didactice, confirmă ipoteza unei metodologii globale a viitorului, bazată pe metoda eclectică, mereu productivă şi generatoare de eficienţă.

- Bibliografie -


1. Allen David and Valette Rebecca (ed) Classroom Techniques, Horcourt Brace Iavanovich Inc., New York, 1979
2. Beacco Jean Claude - Méthodes et méthodologie, „Le Français dans le Monde" 2o5/1986.
3. Debyser Francis - De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives, „Le Français dans le Monde" 2o4/1985
4. Fărnoagă Georgiana - Communicative Activities in Foreign Language Teaching, „Limbile moderne în şcoală", vol. II/1986, p. 122.
5. Ferrar Madeleine - Realism, Reality and Quasi-Reality in the Language Classroom, „Forum" 1/1986.
6. Finocchiaro Mary - Reflections on the Past, the Present and the Future, „Forum" 3/1982.
7. Girard Denis - The Eclectic Way, „Forum" 3/1986.
8. Larochebourg Danielle André - La Conversation Quotidienne, Paris, Didier, 1984
9. Salimbene Susanne - From Structurally Based to Functionally Based Approches to Language Teaching, „Forum" 1/1983.
10. Vigner Gérard - Didactique fonctionnelle du français, Paris, Hachette, 198o.

# SEMNIFICAȚIA MOTIVULUI NUNȚII ÎN POEZIA LUI ION BARBU

de

Ioan DOBREANU

Ideea de nuntă străbate toate poemele lui I. Barbu, ea fiind axul viu al acestora. Ea străbate ca un elan inițiatic, de la puritatea increatului la contopirea solară. Nunta e la Ion Barbu comuniunea omului cu misterul revelat ("la surpări de curcubee") în firida soarelui scîntaietor.

Germenii conceptului de nuntă se află începînd cu aspirația geologică spre etern în tensiunea inițială, încremenită ca un gest al naturii.

Poezia Elan (debutul) privește existența cu ciclurile ei repetate la infinit, între naștere și moarte, ca o unduire; fragila ființă este o verigă din care roiuri de existențe răsar eminescian, urcînd din soare în soare, pentru a se cufunda apoi prin revărsare, devenind trecut (Elan).

Poetul cîntă materiile primordiale, elementele, într-un nebunesc avînt de-a îmbrățișa necuprinsul. Aventura se termină cu forme încremenite (Lava).

Munții îi par "spasm încremenit" (Munții), rîul e încuiat în cerul omogen, dar care naște sens, trecutul pietrificat, murmurul plînge mărirea de odinioară, marcat fiind de tragism (Rîul).

Banchizele cu enormele cristale care închid un soare roșiatic și avar sînt sfîrșit epuizat, sinteză a transpirației (Banchizele).

Copacul aspiră să bea licoarea opalină prin miile de crengi pînă cînd în crepusculul toamnei se întoarce către glie, lumea unică a albastrului sorbindu-l.

In toate aceste elemente e de remarcat alternanța elanului primordial nemărginit cu reîntoarcerea reîmpăcată la limitele existenței.

In ciclul balcanic tema nunţii se configurează ca primă dimensiune, probînd că poetul a intuit-o de la început şi că a urmărit-o sistematic. Ea este axa unicoloră care are drept capăt soarele, început şi sfîrşit a toate, iar ca amplitudine omul. Tot acest cîntec este intonat de om către soare, în faţa cetăţii (faţă de taină) ca semn că ştie răsăritul.

Motivul nunţii, înţeles ca aspiraţie a dobîndirii unităţii lumii, de depăşire a dualităţii ei, atinge în volumul Joc secund un nivel înalt. Dualitatea perpetuă şi sinteza continuă a lumii fac însă nunta fără sfîrşit. Cheia de boltă va fi deci taina, nunta transformîndu-se în marea taină umană. Privit astfel, volumul Joc secund este un mare poem al nunţii, gîndit sub trei simboluri: Cartea, Drumul şi Cetatea (subl.ns.).

Alcătuit din 20 poeme (numărul poate fi pus în relaţie cu mileniul II, sugerînd o viziune din perspectiva acestuia privind aspiraţia spre desăvîrşire), fiecare din acestea aruncă o perspectivă asupra întregului. Cîteva însă închid treptele "Jocului secund": Dioptrie - tema cărţii; Ritmuri pentru nunţile necesare - tema căii iniţiatice (Drumul) şi Încheiere - sinteza nunţii (subl.n.s.).

Cartea conţine în ea sensul sorţii, cheile tainei. Cartea de semne e spălată de foc şi e lucrată înăuntru şi pe dos, fiind model pentru "Joc secund".

Drumul vieţii la rîndu-i este de trei ori spiral, asemenea căii lactee; Drumul curge din mitul eternei căutări de la Ghilgameş la Ulise şi Argonauţii lînei de aur. Drumul acaparează deopotrivă pe fiul de împărat pornit să afle Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte ca şi pe cavalerii rătăcitori atraşi de mirajul sfîntul Graal.

Cetatea (Isarlîc) este chenarul terestru care prin purificare se înalţă la cer, invers decît mitul Noului Ierusalim, pogorît la vremea nunţii, cînd vine mirele căutat în Epitalam.

Scoasă din timp, cetatea devine mireasă, fecundă la ideile noului umanism; asemenea femeii răsărită în lauda

grădinii de îngeri din coasta bărbătească, Isarlic e ruptă din coasta de soare în armonia unui cub trecut în plan ca pătrat al zilei. Aşa dar Drum, Carte, Cetate sînt feţele circulare ale Jocului secund.

Inchiderea cu nesaţ faustian în pătratul bibliotecii (Dioptrie) e vecină cu pornirea pe lungul drum interior asemenea cetelor nomade de corturi sau cavalerilor nocturni atragi pe căi circulare în pradă spre luminosul plai de vis cu vaste deschideri, "prielnic potrivirilor din stele" (Desene pentru cort).

Dioptrie aşezată spre sfîrşitul ciclului, scoate deci vederii Cartea.

La suprafaţă descifrăm un tablou al cărturarului cu vedere mioapă, închis între cărţi, cercetînd un infoliu, apropiindu-l şi depărtîndu-l, contemplîndu-l deci pînă în zori, cînd vine mătuşa pentru a deretica odaia. In adînc însă, cărturarul are sub ochi Cartea Soarelui, înăuntru şi pe dos, care făgăduieşte nunta. Ascensiunea omului la nunta cosmică este posibilă prin avida iniţiere şi dreapta trăire - Cartea solară este un lăstar, un rar, un tînăr mugur, complet ca scriere, (fără nimic de adăugat, fără nimic de scos) este dătătoare de revelaţii şi de aceea cere o lectură inspirată.

A doua poezie, "Ritmuri pentru nunţile necesare" are ca temă Drumul, calea nupţialei cunoaşteri, cale de depăşire a dualităţii lumii, (erosul e aşezat sub semnul planetei Venus; intelectul e dominat de Mercur; nunta începe în fiinţa Soarelui, nun şi stea). Ritmuri pentru nunţile necesare imaginează un ritual iniţiatic sub forma schematică a cercurilor de mister (trepte ale cunoaşterii nupţiale) înscrise sub dominaţia aştrilor: Venus, Mercur, Soare.

In cercul acesta se înscrie beţia dionisiacă, cîntată în poemele de digitaţie, întortocheatele porniri senzuale de la Isarlic.

Orbita intelectului Mercur, deşi aşezată aproape de Soare păstrează semnele demoniei sterile, prin orgoliul luciferic al minţii de a construi lumi posibile, universuri abstracte.

In roata Marcur cresc înghețatele caste1e ale gîndirii în topire la Soarele aflnt. In ciuda invocării timpului mitic prin sonorități magice ("Peste îngeri, șerpi și rai/ Sună vechi:/i-ra-la hai,...") nunta nu se săvîrșește nici în acest cerc.

Erotismul dezlănțuit degradează ființa la fel ca și excesul sterilității intelectuale. E alternanța între dionisiac și apolinic. Umanizarea are loc în incinta Soarelui, în dosul porților de foc păzite de heruvimii văii, într-un timp retrograd. Cultul Soarelui atinge aici o intensitate mitologică, demnă de popoarele vechi.

Poezia Incheiere rezumă liniile generatoare ale volumului Joc secund ca sărbătoare a cetății Isarlîc - mireasă. Cetatea poate fi interpretată ca figură "închisă" a poeziei. Este seara de gală cînd nimic pîngărit și mincinos nu intră între ziduri.

Isarlîc e acum țara făgăduită liniștei și armoniei, țara luminată de spirit. Cyprul negru este locul de exil al trupului unde Afrodita petrece cu Adonis cel mereu tînăr, stăpîn al naturii ciclice.

A treia față a "Discursului" evocă zona înaltă a ideii.

El Gahel devine Țara Norvegă, idol și spirit, simbol al cărții cu șapte peceți în care dorm șapte trîmbițe, veghează de șapte ochi.

# LUNGUL DRUM AL POEZIEI CATRE MUZICA

de

Felicia FAUR

"Un om ce n-are muzica în suflet/ Sau nu-i mişcat de dulcea-i armonie, / E copt pentru trădări, comploturi, jafuri/".

Cuvintele scrise de Shakespeare în Negustătorul din Veneţia sintetizează ideea că, prin efluviile ei sonore, muzica este indispensabilă modelării spiritului uman şi creării unei personalităţi puternice.

Creatori din diferite domenii ale artei, sesizînd că muzica "este superioară ştiinţei în actul de surprindere şi dezvăluire a esenţei realităţii" (Heidegger) s-au simţit atraşi de ea.

Schelling considera arhitectura ca fiind muzică împietrită, tablourile lui Delacroix îi sugerau lui Baudelaire ideea de melodie şi armonie, J. Whistler încerca să creeze prin culoare o echivalenţă a emoţiilor muzicale, iar D. Griffith mărturisea că filmele sale au o construcţie muzicală aplicată imaginii.

Cît despre sintagmele poezia muzicii şi muzica poeziei, foarte des vehiculate, ele vizează raportul existent între sunet şi cuvînt, raport care s-a înclinat, de-a lungul timpului, în favoarea uneia sau a celeilalte arte.

Muzica şi literatura au pornit, în zorii culturii şi civilizaţiei omeneşti, la drum împreună, apoi, cuprinse de iureşul unor noi vremuri, şi-au despletit, curajoase, firele care le legau, privind însă cu nostalgie una către alta şi căutîndu-se, pe măsura trecerii timpului, din ce în ce mai stăruitor.

In Grecia antică, unde toate artele formau o disciplină atotcuprinzătoare şi termenul musike desemna orice activitate ocrotită de muze, tragediile reprezentate în largi amfiteatre implicau dans şi muzică, dialog şi acţiune dramatică. Muzica intervenea acolo unde cuvintele nu mai erau de ajuns, cînd intensitatea afectivă a unor scene atingea un nivel foarte ridicat.

Pitagora era convins că raporturile intervalelor dintre sunete oglindesc distanţele dintre aştri şi că există o muzică a sferelor, pe care omul ar fi cunoscut-o cîndva, dar datorită adaptării la existenţa terestră, a devenit insensibil la ea.

Peste veacuri, Dan Botta scria că fiecare om este "un sunet în marea de muzică a lumii" şi că "în fiecare fruct se re-

soarbe ceva din sucul aştrilor, din mireasma brumelor cosmice. (I. p. 24)

Se ştie că în evul mediu, muzica era studiată ca ramură a matematicii. Versurile renumiteler chansons de geste erau cîntate de către menestrel cu acompaniament de violă sau liră.

Este drept însă că extrema simplitate a melodiei dovedeşte că interesul deminant era pentru poemul epic.

G. Zarline, dirijorul capelei de la San Marco din Veneţia, în lucrarea Instituzieni armeniche (1558) , încearcă pentru prima dată să trasese o linie de demarcaţie între poezie şi muzică, deşi recunoaşte marele rol al textului pe care se compune muzica.

Clasificarea făcută de M. Ficino reuneşte, pentru întîia oară, toate artele preprin-zise, aşa cum le înţelegem astăzi, factorul de legătură între ele fiind melodicitatea şi ritmicitatea.

Poeţii Pleiadei militează pentru ideea legăturii indisolubile dintre cele două arte, de aici decurgînd muzicalitatea versurilor lor şi folosirea măiastră a unor măsuri metre-ritmice.

In secolul luminilor, Ch. Batteaux reuneşte în grupa artelor frumoase muzica, poezia, sculptura, pictura şi dansul.

Kant aşază pe cea mai înaltă treaptă poezia, iar muzica constituie pentru el o artă senzorială, fără conţinut spiritual, care totuşi "ne impresionează într-un mod mai intens şi în mai multe feluri decît poezia" (Critica raţiunii pure) .

Muzica este pentru Hegel arta în care spiritul face un pas hotărîtor în descătuşarea de realitatea materială, este arta spiritualizată în cel mai înalt grad, dar nu ajunge la înălţimea intelectuală a poeziei.

Pentru Schopenhauer, muzica exprimă "nemijlocit, voinţa, însăşi", de aceea este cea mai răscolitoare dintre arte, iar efectul produs de sunete este incomparabil mai puternic decît cel produs de cuvinte.

Romanticii simt că între literatură şi muzică există o fuziune intimă. Schubert contopeşte într-o singură expresie muzic şi cuvintele "ca şi cum aceasta ar fi unica modalitate în care noi, fiinţe omeneşti, am putea vorbi unii cu alţii" (Y. Menuhin) .

T. Vianu are dreptate cînd constată: "Muzica nu mai este una dintre arte, ci categoria tuturor", de vreme ce Novalis scria: "Musik, Plastic und Poesie sind Synonime", iar Tieck ar fi vrut să se gîndească în melodii.

R. Wagner vede în cuvînt calea de acces spre sensurile intime ale muzicii şi propune o fuziune a muzicii cu poezia, pictura şi arta scenică, reînviind vechi mituri germanice.

Marea noutate a esteticii lui E. A. Poe din prima jumătate a secolului al XIX-lea constă nu numai în insistenţa asupra importanţei hotărîtoare a elementului muzical în poezie ("în unirea dintre Poezie şi Muzică vom găsi domeniul vast de dezvoltare poetică"), dar şi în descrierea structurii sonore a limbii engleze, în cadrul căreia distinge cinci tipuri fundamentale de metru.

Simboliştii convertesc muzicalitatea poeziei, pînă la ei superficială şi mărginindu-se la sonorităţi verbale, într-una interioară, într-o melodie ideală, care devine modalitatea de transcendere spre dimensiunea de profunzime a lumii de dincolo de epidermă.

In <u>Teoria literaturii</u>, profesorii americani Wellek şi Warren observă că muzicalitatea versului este cu totul diferită de melodia din poezie. Ei sînt de acord că există o colaborare între cele două arte, dar poezia sublimă nu cere muzică, iar muzica inspirată nu are nevoie de cuvinte.

Aproape concomitent cu simboliştii, poezia eminesciană reuşeşte să murmure un cîntec continuu, în care pulsează ritmurile cosmice, un cîntec dulce în care sunetele s-au dizolvat în armonii care ne proiectează în univers, ajungînd la acea "unheard music" rîvnită de J. Keats.

Relaţia dintre poezia eminesciană şi muzică - deplină confirmare a versului marelui Will: "Alăuta lui Orfeu avea strune făcute din tendoanele poetului" - a devenit o expresie supremă a echilibrului şi armoniei spre care tinde fiinţa noastră spirituală.

Seducţia muzicală a universului eminescian ni se pare a fi evocată cu anticipaţie de către Shakespeare în <u>Furtuna</u>: "Să nu te temi; ostrovu-i plin de zvonuri, / De sunete şi cînturi dulci ce-mbată, / Dar rău nu fac. Imi zumzuie-n urechi/ Cînd lenevesc alăute, mii, cînd glasuri/ Care, dacă m-aş trezi din somn pre-

lung, / M-ar adormi din nou; şi-n visu-mi nerii/ Imi par că se desfac ca să-mi arate/ Comori ce stau să cadă; 'ncît mă scol/ Plîngînd de dorul de-a visa-nc-o dată/".

Poezia lui Eminescu infirmă regretul cu privire la muzica sferelor exprimat într-un vers shakesperian: "Inchişi în straiul nostru greu de lut, n-o auzim".

La întrebarea: Aparţine Luceafărul sau Lasă-ţi lumea, Stelele-n cer sau Dintre sute de catarge poeziei sau muzicii? să ne amintim o altă replică shakesperiană: "Ce preţ are un nume? Trandafirul/ Oricum i-ai spune, tot aşa-şi împarte/ Mireasma dulce/".

In secolul nostru, dur şi contradictoriu, muzica nu-şi trădează epoca, dar în procesul de sonorizare a luciditãţilor neliniştitoare, ea, de data aceasta, aleargă spre literatură şi discursul muzical se impregnează de spiritul poetic: Wozzeck, Oedip, cantata D^ra Hus, opera Steaua fără nume, deci se afişează surse literare, ceea ce confirmă influenţa fără precedent de profundă a literaturii asupra gîndirii muzicale contemporane.

Este cert că între cele două arte, semnul egal nu poate figura, dar, deşi fiecare are propriul său drum, ele se întîlnesc în efortul comun de perfecţionare a mijloacelor, în emoţia greu de descris provocată în sufletul nostru.

Poezia şi muzica oferă împreună omului şansa de a dibui calea care duce spre ceea ce D. Cuclin numea "spaţiul de mişcare între minusul tristeţii şi plusul bucuriei", acolo unde poetul american Conrad Aiken simţea că "muzica pe care am auzit-o împreună era mai mult decît muzică".

BIBLIOGRAFIE

1. Botta, Dan, Scrieri, Ed. pt. Lit., Bucureşti, 1968, vol. 4.
2. Fleming, William, Arte şi idei, Ed. Meridiane, Bucureşti, 1983, 2 vol.
3. Gruber, R., Istoria muzicii universale, Ed. Muz., Bucureşti, 1963, 3 vol.
4. Menuhin, Y. şi Curtis, D., Muzica omului, Ed. Muz., Bucureşti, 1984.
5. Melcuţ, Zina, Simbolismul european, Ed. Albatros, Bucureşti, 1983, vol. 1.
6. Tatarkiewicz, Wladyslav, Istoria celor 6 noţiuni, Ed. Meridiane, Bucureşti, 1981.

# MODALITAŢI DE DEZVOLTARE A CREATIVITAŢII ELEVILOR ÎN ORELE DE LIMBI STRĂINE

de

Rodica HARŢAN

Studiile şi cercetările efectuate pînă în prezent nu au ajuns la un consens în ceea ce priveşte definirea conceptului de creativitate. In 1877, Littré a introdus pentru prima dată adjectivul "créatif" în Suplimentul la Dicţionarul limbii franceze, cu sensul "cine are capacitatea de a crea".

Acest fenomen complex este o formă specifică de activitate umană, caracterizată prin facultatea de a elabora sau descoperi soluţii noi, idei originale, de a realiza ceva nou, valoros, care angajează plenar întreaga personalitate umană.

La copilul de vîrstă şcolară, conceptul de creativitate are anumite particularităţi. Nu putem defini creativitatea sa ca act finalizat într-un produs de mare originalitate decît în cazurile de copii excepţionali, sensul creativităţii la elevi fiind acela de "potenţial, factor sau capacităţi aptitudinale predictive pentru performanţele de mai tîrziu" (VII, p. 152). Copiii excepţionali sînt rari (există în cazul acestora un raport strîns între creativitate şi inteligenţă nativă), iar noi, educatorii, modelăm şi formăm copii normali, virtuali creatori, capabili să devină, în anumite condiţii favorabile, adevăraţi creatori.

Activitatea didactică este doar o etapă a drumului spre creativitate, iar profesorul este unul din factorii implicaţi în acest proces. Didactica modernă concepe lecţia ca pe o activitate comună profesor-elev, unde funcţia profesorului este mai mult de îndrumare şi stimulare decît de predare. Direcţiile de acţiune ale educatorilor de creativitate sînt crearea competenţelor şi îndrumarea competentă, iar pentru ca învăţarea să fie cu adevărat creativă - Chomsky consideră învăţarea un proces creativ, o activitate raţională, cognitivă, conştientă a elevului - se impun o serie de condiţii :

- flexibilitatea gîndirii (posibilitatea de a renunţa la o cale ce se dovedeşte, la un moment dat, închisă, pentru a adopta altele noi);

- fluenţa asociativă (capacitatea de a realiza într-un timp cît mai scurt cît mai multe combinaţii);

- gîndirea divergentă (cautarea mai multor răspunsuri la o singură întrebare);

- creşterea ponderii învăţării participative, prin efort propriu;

- stimularea muncii independente, a receptivităţii faţă de nou;

- evitarea frînării creativităţii prin apostrofarea celor care emit ipoteze sau dau soluţii diferite de ale profesorului;

- menţinerea unei motivaţii superioare, caracterizate prin dorinţa de cunoaştere, prin gustul riscului, sau curajul de a încerca.

Orele de limbi străine sînt un teren fertil de educare a creativităţii şi pot asigura condiţiile mai sus enumerate, facilitînd astfel performanţele creatoare de mai tîrziu. Elevii trebuie să gîndească în limba respectivă, deoarece gîndirea şi comunicarea sînt inseparabile ca procese, iar vorbirea nu este o simplă verbalizare, căutarea unor etichete şi aplicarea lor la realităţile gîndirii, ci o activitate creatoare, angrenată în sistemul general al activităţii psihice a omului. Cel ce vorbeşte o limbă străină este un artist, se transpune într-o altă situaţie, trăieşte un rol (se schimbă baza articulaţiei, intonaţia este alta, structurile sînt diferite). Achiziţia cît mai rapidă a unei limbi străine este o preocupare la zi în întreaga lume, necesitînd metodologii cît mai eficiente şi o reconsiderare a rolului profesorului.

Profesorul nu va fi numai un transmiţător de cunoştinţe. El trebuie să-l înveţe pe elev să înveţe, să-l dirijeze să-şi găsească toate resursele pentru a stabili relaţii noi între informaţiile primite, pentru a integra ceea ce învaţă azi în ceea ce a învăţat ieri, să-i dezvolte capacitatea de a opera cu aceste informaţii în situaţii noi.

Fie că este vorba de verificare, de achiziţii de noi cunoştinţe sau de consolidare, lecţia de limbi străine contribuie la dezvoltarea gîndirii logice, a sensibilităţii, a intuiţiei, deoarece, după cum am arătat, la această vîrstă nu putem vorbi de performanţă. Informaţiile primite constituie materialul pe care elevii îl vor modela şi cu cît volumul acestor informaţii

va fi mai mare, cu atît posibilităţile de manifestare a spiritului de observare, a gîndirii fluide, flexibile şi divergente sînt mai numeroase.

Un bogat material didactic : jetoane, imagini, fotografii, tablouri, caricaturi, filme şi diapozitive sînt un suport preţios în însuşirea limbilor străine. Imaginile vor fi cît mai expresive şi sugestive, pentru a determina o exprimare cît mai complexă, pentru a face apel la aptitudinile creatoare ale elevilor. "Citirea imaginii" permite reactualizarea cunoştinţelor anterioare cît şi însuşirea celor noi : lexicale şi gramaticale.

Iată un exemplu de lecţie de limba franceză la clasa a VI-a debutanţi, în care predarea adjectivului demonstrativ s-a făcut cu ajutorul elevilor, pe bază de imagini, permiţînd în acelaşi timp verificarea cunoştinţelor anterioare. Profesorul introduce în fiecare întrebare una din formele adjectivului demonstrativ, elevii o reiau în răspuns :

C'est un garçon. Regardez ce garçon! Ce garçon est triste.
grand.
Ce garçon mange.
Ce garçon mange des fruits.
Ce garçon mange des fruits frais.

C'est un arbre. Comment est cet arbre? Cet arbre est vert.
grand.

Où se trouve cet arbre? Cet arbre se trouve dans le jardin.
Cet arbre se trouve derrière la maison.

C'est une maison. Décrivez cette maison!
Cette maison est grande.
Cette maison est grande et belle.
Cette maison est très propre.

Ce sont des livres. Où sont ces livres?
Ces livres sont sur la table.
Ces livres sont dans la serviette.
Ces livres sont dans la serviette de Pierre.

Ce sont des fleurs. Comment sont ces fleurs?
Ces fleurs sont rouges.
Ces fleurs sont belles.
Ces fleurs sont belles et fraîches.

Astfel de exemple sînt foarte numeroase, iar lecţiile care apelează la gîndirea elevilor devin atractive, interesante, antrenînd un mare număr de elevi şi permiţînd testarea atenţiei, consolidarea cunoştinţelor şi introducerea unor elemente noi.

Profesorul de limbi străine are la îndemînă şi numeroase tipuri de exerciţii care merg de la simplu la complex, de la facil la dificil. Nu vom enumera aceste tipuri de exerciţii cunoscute deja pentru eficienţa lor didactică.

In procesul de predare a limbilor străine, trebuie să se ţină seama de dubla realizare posibilă, orală şi scrisă, a oricărui mesaj lingvistic. O bună percepere auditivă, distincţia între sunetele învecinate şi diferenţele care există între sunetele limbii materne şi cele ale limbii străine studiate condiţionează decodarea mesajului şi facilitează exprimarea. Ucenicie de lungă durată, însuşirea pronunţiei şi a intonaţiei începe din primul stadiu al învăţării unei limbi şi nu încetează niciodată.

Lectura ocupă un loc important în predarea şi învăţarea limbilor străine. Alături de lectură, de o mare importanţă în dezvoltarea creativităţii elevilor este stimularea discursului oral, subiect ce a constituit tematica multor lucrări de specialitate. Elevii citesc, rezolvă exerciţii, răspund la chestionare, dar aceasta înseamnă doar precomunicare, ei nereuşind să devină autonomi în utilizarea limbii. In acest efort spre autonomie, elevii vor fi antrenaţi şi încurajaţi să dea răspunsuri acceptabile nu numai din punct de vedere lingvistic, ci să transmită şi informaţii privitoare la propria lor activitate, impresiile, sentimentele, preocupările lor.

Interviul didactic este o modalitate interesantă de stimulare a discursului oral al elevului, bazată pe crearea unei situaţii autentice. Procedeul este rar folosit de profesorii de limbi străine, deşi s-a dovedit a fi util în stimularea exprimării orale, fiind uşor adaptabil la tematica manualelor, atît la gimnaziu cît şi la liceu (Dans un grand magasin, clasa a VI-a, Au théâtre, Mon village natal, clasa a VII-a, Une jeune fille dans le vent, clasa a VIII-a, Ceux qui aiment la terre, clasa a IX-a, L'Ile de France, clasa a X-a). Diversele modalităţi de realizare a interviului didactic permit dezvoltarea gîndirii creatoare, exprimarea fluentă, spontană a celor angajaţi în dialog. O primă formă este intervievarea întregii clase de către un elev

reporter pe o temă dată. Acest fel de interviu poate fi aplicat cu succes şi la elevii din liceele de specialitate : am experimentat acest procedeu cu elevi de clasa a XI-a pe teme ca : Les transistors, Le circuit magnétique, L'ordinateur. Elevul reporter îşi imaginează că vizitează o uzină ai cărei muncitori nu sînt alţii decît colegii săi de clasă. Aceştia au posibilitatea să-şi etaleze atît cunoştinţele de limbă străină, cît şi cele de fizică sau chimie. Stăpînirea vocabularului tehnic vizează o nouă motivaţie în însuşirea limbilor străine : utilizarea , ca instrumente auxiliare, în documentarea profesională.

Mai dificil de aplicat este procedeul invers : întreaga clasă chestionează un elev, care poate îndeplini rolul de invitat, specialist, turist străin. In acest caz, elevul care deţine rolul principal trebuie să vorbească o limbă corectă, să fie bine informat, să aducă noutăţi în legătură cu tema dezbătută. (La tema L'Ile de France se vor prezenta amănunte interesante privind palatul Versailles, porţelanul de Sèvres, istoria Parisului). In astfel de activităţi, profesorul va fi un participant activ la discuţii, intervenind cu discreţie şi dinamizînd conversaţia, aducînd informaţii suplimentare sau dirijînd dialogul pe un anumit făgaş.

Un procedeu îndrăgit de elevi, aplicabil atît în clasă,cît şi la orele de cerc, constă în prezentarea arbitrară a unor imagini care, aşezate într-o anumită ordine, redau o întîmplare sau fabulă. Imaginile sugestive oferă elevilor posibilităţi de valorificare creatoare. Se prezintă fiecare imagine prin dialog dirijat profesor-elev, după care elevii stabilesc ordinea imaginilor şi, cînd este cazul, morala sau învăţămintele ce se desprind. Pentru ora următoare, elevii vor prezenta în scris conţinutul povestirii sau vor inventa, după propria lor imaginaţie, un nou final. La lecţiile de recapitulare, profesorul poate impune folosirea unui anumit timp verbal, a lui si condiţional, a stilului direct sau indirect, stimulînd atît discursul oral, cît şi exprimarea scrisă.

Prin evantaiul de procedee de care dispune, ora de limbi străine este un univers propice educării creativităţii. După teoria lui Chomsky, este vorba, în special, de interiorizarea de către locutori a unor reguli de structură a limbajului, adică de o creativitate guvernată de reguli şi nu de o creativitate

care schimbă regulile existente. Reuşita formării unei gîndiri şi exprimări corecte în limba străină este, în mare măsură, determinată de atmosfera relaxată din clasă, de atitudinea încurajatoare a profesorului, care intervine cu delicateţe în corectarea greşelilor, cere o fluenţă acceptabilă, se preocupă de formarea unei gîndiri suple a elevilor, călăuzindu-le paşii spre performanţele de mai tîrziu.

Bibliografie

I. Gauvenet, Hélène, "Les jeux en classe de langue", in FLM, nr. 86, 1972.

II. Ghiniatulin, I. A., Greiser, A., Unele probleme ale discursului oral, in "Predarea limbilor străine", 5, 1975.

III. Masselin, Jacques, "Un manuel pour l'enseignement du français scientifique et technique", in FLM, sept., 1971.

IV. Mortelier, Christiane, "Langue écrite et créativité: analyse linguistique et article sur modèle", in FLM, 140, 1978.

V. Quatre-Barbe, Claude de, "Jeux de vocabulaire", in FLM, 79VI1971.

VI. Roco, Mihaela, Creativitatea individuală şi de grup, Ed. Academiei, Bucureşti, 1979.

VII. Stoica, Ana, Creativitatea elevilor, Ed. did. şi ped. Bucureşti, 1983.

VIII. Stourdzé, Colette, "De la reconstitution à l'explication de texte", in FLM, 65, 1969.

IX. Tuţescu, Mariana, Le texte, de la linguistique à la littérature, TUB, Bucureşti, 1980.

# O ABORDARE CRITICĂ A MOTIVAȚIEI ÎN PROCESUL DE PREDARE- ÎNVĂȚARE A LIMBII LA ORELE DE LIMBI MODERNE ȘI STIMULAREA TRADUCERILOR

de

Elena- Dorinduga IGNAT- VOINCA

Motivația trebuie să constituie știu pentru profesor cît și pentru elevi un punct de plecare bine conturat, corect formulat și avînd un suport material adecvat. Numai în cazul unei motivații corecte și cuprinzătoare, ea devine intrinsecă limbii ca atare, ca expresie bogată a unei alte culturi și nu intrinsecă în sensul că poate fi folosită pentru scopuri proprii, ca orice alt instrument de lucru. O motivație corectă avînd o finalitate precis conturată inițial, trebuie să urmărească în primele etape instalarea dorinței și plăcerii de a învăța limba străină, apoi să se treacă la transformarea acesteia în dorința de a folosi cele asimilate la nivelul unui vorbitor nativ, precum și de a înțelege viața și activitatea poporului care o vorbește.

Privită din punctul de vedere al celui care predă o limbă străină, motivația este subînțeleasă de realizarea obiectivelor generale avînd ca obiect de lucru- elevul, care la rîndul său are o motivație mai mult sau mai puțin conștientizată. Cazul ideal este acela în care atît profesorul cît și elevul au o motivație comună sau cel puțin o zonă de interferență cît mai întinsă.

- Pornind chiar de la formularea motivației, trebuie întotdeauna să se țină seama atît de materialul uman- intelectual cu care se lucrează cît și de aspectele practice urmărite în diferitele etape de studiu. Din multitudinea materialelor destinate studiului, am selectat pentru discuție, poezia, așa cum este ea privită ca material auxiliar în activitatea de predare și asimilare a cunoștințelor de limbi străine.

"Poezia este o oglindă a sentimentelor superioare; ea reușește să redea într-o formă deosebită, prin imagini artistice, sentimente adînc umane. Muzicalitatea ei creează atmosfera caldă de înțelegere a fenomenelor vieții, imaginile ei înalte înfrumusețează sufletul și-l înfrățește." ( III, p.4 )

Poezia trebuie şi este în general scrisă în limba cea mai curată şi mai expresivă, ceea ce contribuie la dezvoltarea sensibilităţii artistice a elevilor, la înţelegerea largă a sentimentelor omeneşti, înarmându-i cu o concepţie deosebită în aprecierea valorilor artistice.

Nu toate poeziile însă, sînt receptate cu acelaşi interes şi nici memorate cu aceeaşi uşurinţă. Pentru ca ele să poată stimula interesul şi să exercite atracţie asupra elevilor este necesar să se îndeplinească o serie de condiţii printre care: să cuprindă cuvinte şi expresii cunoscute de către elevi, contextul să fie apropiat de viaţa şi preocupările lor, să predomine muzicalitatea versurilor, rima uşoară, onomatopeele.

În învăţarea poeziei este esenţială înţelegerea generalului, a întregului material lingvistic şi apoi utilizarea acestuia într-o vorbire creatoare, dialogată sau monologată.

Pentru o formulare corectă a motivaţiei trebuie să se pornească de la o cunoaştere profundă a proceselor de percepere şi asimilare, privite ca acte psihologice, individuale, specifice şi corelate cu numeroşi factori, unii mai bine alţii mai puţin cunoscuţi.

Dacă prin orice alt sistem semiotic o mare parte din informaţii se pierde în procesul de transmitere, poezia este singurul sistem semiotic care implică o îmbogăţire a conţinutului de la concepţie pînă la receptare, după cum susţine Umberto Eco, iar în cazul procesului de învăţare, acest conţinut se îmbogăţeşte de la profesor pînă la elev.

Poezia este un tot unitar, o lume bine structurată şi redată într-o formă perfectă, în limbajul cel mai frumos pe care mintea omenească l-a putut alege.

Primul contact cu poezia, cel auditiv, este perfect atunci cînd redarea este corectă, iar versurile beneficiază de multă muzicalitate. Imaginea spaţială a receptării poate fi identificată cu cea a unui cerc a cărui formă perfect rotundă, dar luneceasă, este tendenţios înşelătoare.

T.S.Eliot mărturisea odată că este încîntat cînd poate asculta versuri în limbi necunoscute, trăind exclusiv timp de cîteva minute bucuria frumuseţii cuvintelor.

Astfel, trebuie să pornim de la premisa că elevul este solicitat mai întîi să se implice în procesul de receptare a poeziei ca manifestare estetică şi apoi ca o multitudine de semnuri. Procesul de receptare capătă noi valenţe, semnurile devin mai ample şi mai dificile, iar contextul retund, simplu al cercului se segmentează; aceasta reprezintă prima treaptă spre înţelegere şi anume conştientizarea dificultăţilor.

Profesorul, motivat de cerul "reading skill", solicită elevilor o redare cît mai fidelă a versurilor, punînd accent pe o pronunţie cît mai corectă a cuvintelor, pe intonaţie şi chiar dramatizare. Conceptual acest stadiu înseamnă o nouă segmentare a semnului şi amplificarea semnelor multiple ale învăţării.

O lectură frumoasă, corectă, sensibilă implicit spre descifrarea contextului, motivată prin curiozitate din partea elevului şi prin necesitatea traducerii noului vocabular, din partea profesorului.

În general poeziile nu trebuie să fie foarte lungi pentru a nu îngreuna atenţia elevilor cu prea multe cuvinte şi structuri în acelaşi timp. În mod firesc poeziile destinate fiecărei clase diferă în ceea ce priveşte gradul de dificultate, existînd şi poezii în care nu toate cuvintele sau expresiile sînt prevăzute în program.

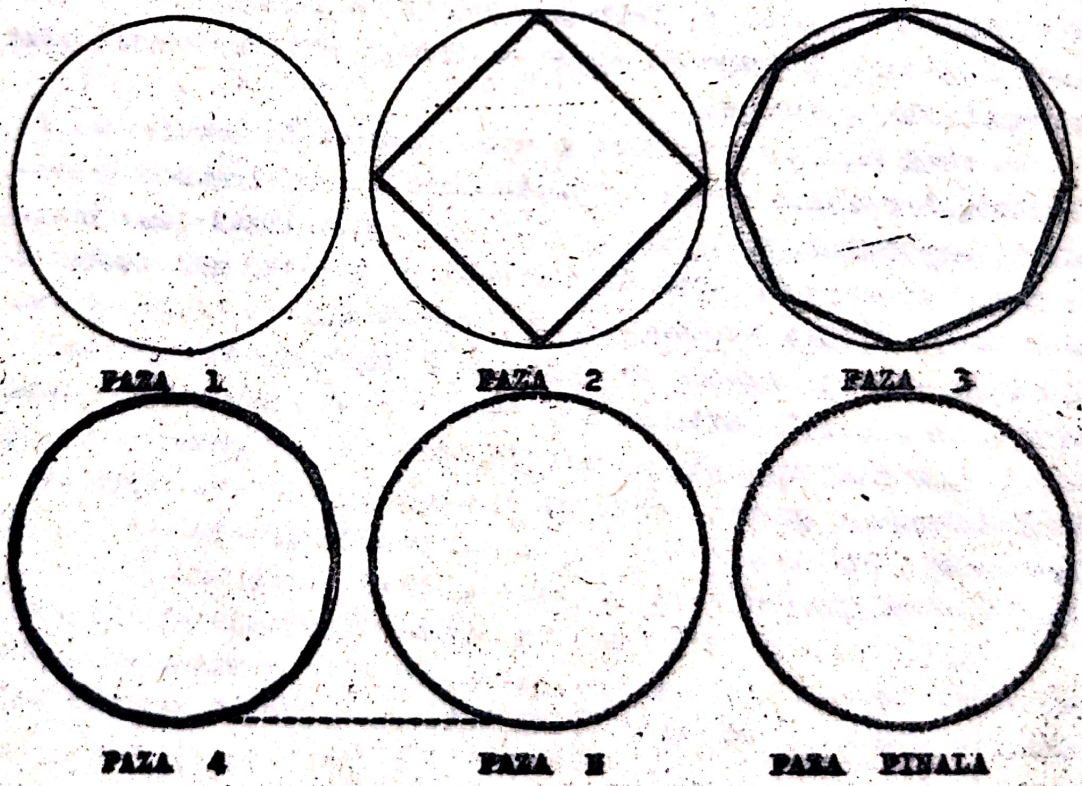
O nouă segmentare, deci o nouă treaptă în rezolvarea dificultăţilor spre elevi cu traducerea şi înţelegerea întregului, explicarea semnului global al materialului lingvistic, motivată de corectă dată de necesitatea înţelegerii contextului. Numai atunci înţelegerea nu poate satisface curiozitatea elevilor care au nevoie de informaţii suplimentare privind poezia în general, autorul ei, toate fiind elemente presupoziţionate unor discuţii şi comentarii care pot clarifica contextul. Motivaţia profesorului şi cea a elevului tind spre acelaşi scop, iar segmentele devin tot mai mici, numărul lor crescînd direct proporţional cu numărul dificultăţilor.

Înţelegerea prin toate aceste etape, ilustrate grafic cu ajutorul transformărilor sugerate de contextul cercului, este mai clară pentru cel care predă decît pentru cel care învaţă.

Apare ca element nou motivaţia integrativă, care depinde de dorinţa celui care învaţă de a se confunda cu membrii unei alte comunităţi umane; cuvintele noi, structurile gramaticale, sunetele capătă un sens mult mai larg decît cel pe care profesorul încearcă să-l prezinte.

Competenţa de comunicare şi de folosire a noilor elemente (de vocabular, gramaticale), marchează însă un pas ascendent pe scara dificultăţilor pe care elevii trebuie să le depăşească înţelegerea tuturor elementelor, folosirea tuturor structurilor şi aplicarea noilor cunoştinţe precum şi observarea acelor relaţii ce pot fi stabilite între două sau mai multe culturi înseamnă o revenire la forma perfectă a cercului, de data aceasta însă ca o sumă de segmente egale cu puncte reprezentînd achiziţionarea elementelor esenţiale în învăţare şi atingerea scopului propus în faza iniţială.

Scopul final este prin urmare dual, urmărind atît formarea deprinderilor de abilitate lingvistică cît şi acea orientare motivaţională spre o altă comunitate umană incluzînd şi cultura ei.



Receptarea finală, de data aceasta prin înţelegerea perfectă a poeziei, creează la unii elevi premizele dorinţei de a traduce cît mai corect şi mai poetic ceea ce le place. Vocaţia, talentul, interesul sînt esenţiale, dar în absenţa unor motivaţii superioare şi a unor stimulente din partea profesorului, de cele mai multe ori toate acestea pot rămîne într-o formă latentă. Dacă pentru o persoană matură, pregătită în acest sens, traducerea este un mod de a munci, de a trăi, de a scrie, pentru cei care se formează pe băncile şcolii ea reprezintă un mijloc de afirmare, de a face ceva deosebit faţă de ceilalţi şi prin urmare trebuie sprijiniţi atît cu sfaturi cît şi printr-o apreciere deosebită a încercărilor literare.

La vîrsta şcolară această activitate poate fi numită şi "Joc literar", în cadru căruia pot participa foarte mulţi elevi, iar cei mai buni trebuie să fie apreciaţi atît de colegii lor cît şi de cei care îndrumă jocul. Atmosfera de concurs, care se creează, va stimula pe majoritatea participanţilor să dorească să cunoască şi alte creaţii literare din opera aceluiaşi poet sau a altor poeţi mai mult sau mai puţin cunoscuţi.

Dacă la început traducerile sînt simple imitaţii, odată cu aprofundarea cunoştinţelor de limbă şi civilizaţie ele pot şi trebuie să devină interpretări ale originalului care să treacă prin mintea şi sufletul celui care lucrează şi şlefuieşte o operă literară dăruindu-i o haină nouă. Datoria traducătorului este de a crea metafore chiar atunci cînd ele nu există în forma originală, dar cînd trebuie să se realizeze efectul scontat asupra cititorului.

Orice traducător trebuie să vadă dincolo de versul poetului, o noţiune care este de fapt arbitrară şi pentru care cuvintele sînt prea sărace cînd sînt folosite doar cu sensul lor abstract, recreînd o lume nouă, mai plină de sensuri şi mai aproape de ceea ce ne înconjoară. Ceea ce cunoaşte de fapt nu este cum ia viaţă lucrarea ci faptul că ea există în sine şi astfel jocul literar capătă o nouă dimensiune, aceea de creaţie literară.

Amintind elevilor că cea mai bună traducere realizată poeziei eminesciene în limba engleză este cea a unui elev de liceu, se poate astfel încuraja orice încercare literară. O singură performanţă de acest fel şi tot ar justifica eforturile şi încrederea pe care un cadru didactic le depune pe parcursul unor ani de muncă cu fiecare generaţie de elevi.

## Bibliografie


I. Avădanei, Ştefan -Introduction to Poetics (I) Iaşi 1983

II. Eco, Umberto -Opera deschisă. Formă şi indeterminare în poeticile contemporane. E.P.L. Bucureşti, 1969.

III. Herăreanu, E. -Dezvoltarea vorbirii elevilor în limba română. R.D.P. Bucureşti, 197o, p. 4.

IV. Widdowson, H.G. -The Teaching, Learning and Study of Literature. Cambridge Univ. Press, 197o

# ETIMOLOGIE ŞI EDUCAŢIE

de

Viorel MURARIU

Au mai rămas doar puţini ani pînă la sfîrşitul unuia dintre cele mai neliniştite secole din istoria omenirii. Început sub semnul unui progres de o rapiditate nemaiîntîlnită în toate ramurile vieţii, el a adus cu sine adînci mutaţii şi în gîndirea pedagogică. Căutările febrile în acest domeniu - de la teorii de natură pedagogică generală pînă la producerea celor mai perfecţionate mijloace de învăţămînt - reprezintă expresia unor eforturi de menţinere a calităţii educaţiei la nivelul impus de cerinţele cunoaşterii umane.

Şi totuşi fermentul pe care-l reprezintă progresul pentru civilizaţie nu a avut numai influenţe benefice asupra educaţiei. Din dorinţa firească de a ţine pasul cu nou, treptat, educatorii au dat în mod nejustificat uitării pe cel mai valoros auxiliar didactic pe care l-au avut dintotdeauna : cuvîntul. Acesta este poate cel mai neliniştitor simptom al acestui secol neliniştit. Ignorînd, cu sau fără voie, siguranţa pe care o conferă unei minţi tinere un cuvînt bine explicat, mulţi pedagogi ignoră poate cel mai de seamă deziderat al educaţiei - acela de a permite integrarea socială rapidă şi eficientă a discipolilor noştri, integrare care depinde în mare parte şi de măsura în care ei sînt capabili să comunice real cu semenii.

Avem datoria de a corecta această deficienţă înainte ca aspectele ei secundare - lipsa de interes pentru comunicare şi alienarea socială care rezultă de aici - să poată avea urmări păgubitoare pentru individ şi societate.

Una dintre căile posibile de a conferi din nou cuvintelor „puterea de a modela gîndirea oamenilor, de a le călăuzi sentimentele, voinţa şi acţiunea" (IV,-) ar putea fi şi aceea care să încurajeze explicarea sensului cuvintelor şi din perspectivă etimologică.

Ajunşi aici, trebuie să arătăm că subscriem axiomei conform căreia valoarea unei metode ne apare mai clar atunci cînd încercăm să aflăm ce nu putem face cu ea. Ca atare, sub-

liniem că metoda nu pledează pentru aporturi aduse de nespecialişti pe tărîmul unei ştiinţe cu grad ridicat de dificultate. Pe de altă parte, perspectiva etimologică ne cere doar cîteva momente de reflecţie în plus asupra sensului cuvintelor, momente necesare parcurgerii drumului invers în aflarea înţelesului - de la explicarea formei cuvintelor către înţelegerea, şi nu memorarea mecanică, a sensului pe care îl au acestea. Şi totuşi, nu ne sînt oare suficiente doar informaţiile semantice furnizate de dicţionar ? Se pare că nu şi iată de ce :

> „Definiţiile din dicţionar oferă frecvent pentru un termen necunoscut înlocuitori verbali care nu fac altceva decît să ascundă o lipsă de înţelegere adevărată." ... „Înţelegerea nu trebuie să se limiteze numai la cuvinte, ci ea trebuie extinsă la noţiunile pe care ele le reprezintă. Definiţiile din dicţionar ne permit să ascundem de noi înşine şi de ceilalţi proporţiile ignoranţei noastre." (III,-)

Să ilustrăm cu un exemplu în care ne-am propus să aflăm din dicţionare înţelesul cuvîntului candidat. Am ales acest termen pentru că este suficient de frecvent întîlnit de fiecare dintre educatori, indiferent de specialitate.

Din păcate, Dicţionarul explicativ al limbii române nu oferă decît o explicaţie ciclică a termenului, candidat însemnînd „persoană care candidează", iar a candida, în accepţiunea care ne interesează, fiind definit drept „a fi propus candidat în alegeri; a-şi pune candidatura într-o alegere". (II, p.115a) Explicaţia etimologică, care acum ne-ar fi fost de real folos, oferindu-ne măcar motivaţia semantică a termenului, este limitată aici doar la simpla menţionare a etimonului.

Că doar atît nu este suficient ne-o demonstrează şi academicianul Alexandru Graur în al său „Cuvînt înainte" la Dicţionarul de neologisme :

> „... nu e totul să se spună din ce limbă vine un cuvînt, ci adesea e necesar să ştim cum a ajuns acolo, din ce elemente e format, pentru că aceasta ne ajută să înţelegem şi să folosim cum trebuie şi alte cuvinte asemănătoare." (V,p.6)

Acţionînd în consecinţă, autorii acestui dicţionar oferă, la pagina 175b, pe lîngă o definiţie mai limpede - „persoană care este propusă pentru a fi aleasă într-un for de conducere" - şi traducerea etimonului latinesc - „îmbrăcat în toga candida albă". (V,175b)

În Roma antică, atunci cînd doreau să ocupe o anumită funcţie, cetăţenii se prezentau în faţa mulţimii adunate în

For îmbrăcaţi în togă albă. Cine îmbrăca toga albă îşi asuma şi conotaţiile civice ale culorii albe : cinste, puritate şi virtute.

Ce am aflat în plus, folosind perspectiva etimologică ? Nu numai ce înseamnă cuvîntul candidat, ci şi ce calităţi trebuie să întrunească acesta. Să recunoaştem că informaţia este preţioasă atunci cînd este necesar să explicăm termenul cuiva care-l întîlneşte pentru prima oară.

O altă utilizare care se poate da perspectivei etimologice este chiar cea indicată de academicianul Graur mai sus : analiza părţilor componente ale unui cuvînt sau a rădăcinii unice din care provine o întreagă familie de cuvinte. Avantajul imediat constă în lărgirea capacităţii de a înţelege şi folosi şi alte cuvinte construite asemănător, cîştigînd siguranţă şi recurgînd mai rar la consultarea dicţionarului. Iată, de exemplu, o situaţie concretă : din rădăcina frango, fractus = a rupe, provin în româneşte mai multe cuvinte ce păstrează înţelesul de bază pe care-l au în limba latină. Astfel avem :

Fragil = care se rupe uşor
A fractura = a rupe
Fracţie = parte dintr-un întreg
Fragment = parte dintr-un întreg
Infracţiune = „ruperea" unei reguli

Un scriitor american a estimat că prin cunoaşterea a doar 14 rădăcini latineşti şi greceşti am putea recunoaşte înţelesul a aproximativ 14.000 de cuvinte. (I, p.117)

Dar argumentul care pledează cel mai elocvent în favoarea explicării etimologice este acela că ea oferă posibilitatea apropierii de fascinantul proces al făuririi de simboluri - în cazul nostru cuvintele - menite să ţină locul unor situaţii din realitate. Trăirea unei asemenea experienţe lasă fără îndoială o impresie de neşters, pentru că oferă o cunoaştere nemediată a felului în care a acţionat mintea care a inventat simbolul respectiv.

Franţuzescul pentru „sandală de lemn" este sabot. La începuturile industriei, muncitorii îşi manifestau nemulţumirile prin aruncarea saboţilor în interiorul maşinilor, provocînd acestora grave stricăciuni. Aceasta este realitatea imediată, originară, la care ne referim atunci cînd folosim cuvîntul sabotaj.

Trecînd în revistă aceste avantaje pe care le oferă folosirea avizată a cuvîntului, vom înţelege poate mai bine de ce marilor dascăli ai omenirii nu le-a fost necesar, vreme de atîtea secole, alt auxiliar didactic mai preţios. Şi poate că vom înţelege şi de ce, etimologic vorbind, cuvîntul _şcoală_ însemna iniţial „timp liber petrecut în conversaţie".

BIBLIOGRAFIE

I. Brown, J.I., _Efficient Reading_, New York, Heath and Company, 1952. Citat de McCrimmon, J.M., _Writing with a Purpose_, Boston, Houghton Mifflin Company, 1963, p.183.

II. _Dicţionarul explicativ al limbii române_, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1975.

III. Huse, H.R., _The Illiteracy of the Literate_, New York, Appleton Century Co., Inc., 1933. Citat de Hayakawa, S.I., _Language in Thought and Action_, London, Allen & Unwin Ltd., 1952, p.163.

IV. Huxley, Aldous, _Words and Their Meanings_, Los Angeles, Jake Zeitlin, 1940. Citat de Hayakawa, S.I., _op. cit._, p.54.

V. Marcu, F. şi C. Maneca, _Dicţionar de neologisme_, ediţia aIIIa, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1978.

# TESTUL DE CREATIVITATE LINGVISTICĂ ŞI FUNCTIONALITATEA SA

de

Cristina Poede

Diagnoza potenţialului creativ al grupului de elevi prezintă pentru profesorul de limbi străine un interes cel puţin dublu: identificarea unor talente autentice şi exersarea potenţialului creativ general. Dezvoltarea creativităţii într-o limbă străină impune un interval apreciabil de timp; la nivelul gîndirii convergente se formează competenţa lingvistică şi concomitent, se dezvoltă gîndirea divergentă, creatoare - etapa dezvoltării performanţei lingvistice. Comunicarea se eliberează de stereotipii tinzînd spre individualizare, nuanţare, forţă ilocuţionară. Factori psihici (aptitudinali, atitudinali, de stil cognitiv, motivaţionali), socio-culturali, biologici, condiţionează procesul de formare a creativităţii. Intre factorii intelectuali ai creativităţii, majoritatea autorilor menţionează fluiditatea sau asociativitatea gîndirii, flexibilitatea - capacitatea de adaptare la situaţii noi - originalitatea, aptitudinea de a restructura, de a sintetiza, abstractiza, capacitatea de a elabora un proiect. Evident, activităţile rutiniere, recurgerea excesivă la explicaţie şi prelegere, frînarea dialogului, a iniţiativei, cultivarea conformismului, proporţiile exagerate date etapei evaluării, autoritarismul său, dimpotrivă, atitudinea "laissez-faire" acţionează ca tot atîţia factori de blocare ai creativităţii.

Plecînd de la premisa nivelului ridicat al competenţei lingvistice a elevilor de liceu, am testat evoluţia în timp a celor trei parametri definitorii ai creativităţii: fluenţa, flexibilitatea şi originalitatea. Deşi în posesia unui vast inventar semantic, elevii se exprimă adesea într-un limbaj neutru, care nu răspunde decît pretenţiei de a fi logic. Am luat în studiu două clase paralele (a XI-a, anul 7 de studiu), un grup de experiment şi unul de control pe parcursul unui an şcolar. Am aplicat iniţial un test de creativitate generală (Signey J.Parnes - Creative Behavior Guidebook, Ch.Scribner's Sons, New York), identificînd astfel o serie de subiecţi cu un scor bun la parametrii în studiu, dar care nu se manifestau ca atare la orele de limbi străine din

diverse motive, în special de ordin psihic. Cele două teste de creativitate lingvistică aplicate la clase au urmărit dezvoltarea expresivităţii verbale, a imaginaţiei şi afectivităţii, cunoaşterea sistemului conotativ al limbii, capacitatea analitică, aptitudinea de a abstractiza.

Test iniţial:

1. Identificarea sememelor aparţinînd microansamblului lexical "prendre".

2. Găsirea unor comparaţii pentru termenul "visage".

3. Alegerea unor metafore pentru termenii "mer" şi "danseur".

4. Testarea imaginaţiei contextuale plecînd de la exprimări de tip metalogic:

a. La belle raison!

b. Ne vous genez pas!

c. Vous voilà bien avancés!

d. Dites que je ne suis pas gentil!

5. Identificarea conotaţiilor termenului "rouge"

6. Enunţarea altor titluri pentru tabloul "Gilles" de Watteau.

Intrebările vizau cei trei parametri de creativitate cu excepţia întrebării 1 (fluiditate şi flexibilitate). Rezultatele la fluiditate au fost date de numărul de răspunsuri la o probă, la flexibilitate de numărul de categorii logico-gramaticale în care se pot încadra răspunsurile la un item; în ceea ce priveşte originalitatea s-a urmărit raritatea statistică în cadrul colectivităţii, gradul de adecvare al răspunsului. In intervalul dintre cele două teste am încercat să dezvolt inventivitatea verbală a elevilor, plasînd cuvîntul în cadrul micro-contextului lexical şi analizînd raporturile sale paradigmatice. Grupul de control a lucrat preponderent exerciţii de tip creativ la nivelul relaţiilor semantice şi al actelor de limbaj. Testul final şi-a propus investigarea capacităţii de a reda universul referenţial prin imagini poetice, crearea premiselor înţelegerii fenomenului poetic modern, creativitatea receptorului de poezie, perceperea conotaţiilor semnului iconic.

Test final:

1. Inlocuirea termenilor neutri dintr-un text.

2. Crearea unor metafore <u>in absentia</u> plecînd de la modelul "Sur son visage, deux roses".

3. Explicarea mutaţiilor semice care au generat sinesteziile următoare:

a. "les bruits aigres des bals publics" (Verlaine)

b. "les froides ténèbres" (Baudelaire)

c. "Ma songerie... S'enivrait savamment du parfum de tristesse" (Mallarmé)

d. "L'Orange dont le souvenir est".
Un merveilleux feu d'artifices" (Apollinaire).

4. Enunţarea structurilor posibile pentru anumite situaţii de comunicare (promisiune, ordin, verdict).

5. Identificarea conotaţiilor din versul lui Villon "Mais où sont les neiges d'antan?"

6. Imaginarea altor titluri pentru tablourile "Femeia care plînge" (Picasso) şi "Eu şi satul" (Chagall).

Concluzii:

1. La testul final, grupul experimental a obţinut indici superiori la parametrii în studiu.

2. La ambele teste ponderea maximă o are parametrul fluiditate, flexibilitatea şi originalitatea avînd valori mai reduse. Ambele teste se caracterizează prin grade diferite de conformism. S-ar putea da explicaţii exersării excesive a calităţilor de fluenţă şi memorare în detrimentul flexibilităţii şi originalităţii în condiţiile unui curriculum saturat de date şi informaţii

3. Testul iniţial se caracterizează prin recurgerea la conotaţii convenţionale, la metafore cu un grad de abstractizare redus. La testul final, sublimarea referentului în semnificaţii capătă un caracter mai expresiv, mai spontan.

4. Lectura devine creatoare, participativă.

5. Realizarea inventarului de acte de limbaj rămîne lacunară, poate şi datorită faptului că manualele includ sporadic acte directive, evaluative, de creare, de permisiune.

6. Exerciţiile cu caracter creativ influenţează pozitiv atît factorii cognitivi cît şi aptitudinile speciale, motivaţionale, fondul emoţional.

7. Apartenenţa semnului iconic la un cod slab, ambiguitatea şi caracterul său convenţional au făcut ca un număr relativ mic de elevi să perceapă figurile codului iconic din tablourile analizate. Definiţia dată de Pottier virtuemului, elementul conotativ al semenului, "... foarte dependent de achiziţiile socio-

culturale ale interlocutorilor 27 (III, pag.74) se verifică în cazul decorării fascicolului de conotaţii ale tablourilor. Astfel, pentru "Gilles" s-au propus ca titluri "L'Incompris", "Le génie ridicule"; pentru "Femeia care plînge" - "Espagne '36", "Elle était de Guernica"; pentru "Eu şi satul" - "Joie", "Conte", "Innocence".

Respectînd o progresie strictă, exerciţiile de tip creativ impun nu numai cunoaşterea particularităţilor lexicale, sintactice şi prozodice ale limbii studiate ci şi o oarecare experienţă de viaţă a elevului, necesară descifrării diferenţelor de sens. Credem că evaluarea nivelului creativ al clasei nu are un caracter facultativ, ocazional; testarea creativităţii elevilor poate furniza date deosebit de utile, relevînd eventualele erori de concepţie, manifestările rutiniere din activitatea didactică.

Bibliografie:

I. Grupul μ - Retorică generală, Editura Univers, Bucureşti, 1974.
II. Ana Stoica - Creativitatea elevilor, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1983.
III. Bernard Pottier - Linguistique générale Klinksiech, Paris, 1974.
IV. Sidney Parnes - Creative Behavior Guidebook, Charles Scribner's Sons, New York.
V. B.Blot, S.Boulot, J.Clévy - Exercices langagiers sur les images in Le Français dans le monde, 137, mai-juin, 1978.
VI. Mariana Tuţescu, Anca Măgureanu - Recueil d'exercices de sémantique, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1977.

# STIMULAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR PRIN ANALIZA COMPARATIVĂ A TEXTELOR

de

Georgeta RAŢA

Este unanim acceptat astăzi punctul de vedere conform căruia predarea - învăţarea limbilor moderne nu mai poate fi orientată exclusiv de şi în scopuri culturale. Pentru a răspunde intereselor reale ale învăţămîntului românesc de azi studiul limbilor moderne trebuie să aibă un caracter funcţional, formativ, care să vizeze modelarea unui om multilateral, cu o mare putere de adaptabilitate, în stare să se autoformeze şi să creeze. Creativitatea, ca mod particular de prelucrare a informaţiei, presupune o dispoziţie generală a personalităţii umane spre nou sau, mai exact, spre generarea de nou. Orice referire la problema creativităţii se reduce la considerarea interacţiunii optime, generatoare de nou, dintre atitudini şi aptitudini. Profesorul este singurul care poate controla această interacţiune la elevii săi, în sensul că aptitudinile nu sînt creative prin ele însele ci devin astfel în măsura în care sînt activate şi valorificate prin motive şi atitudini creative ca: iniţiativa, atitudinea antirutinieră, sensibilizarea la implicaţii, înclinaţia spre problematizare, interes, responsabilitate socială etc. (V, pp. 152 - 158). Analiza de text este unul dintre domeniile în care pot fi formate aceste atitudini creative, atunci cînd sînt susţinute de metode şi mijloace adecvate: elevul este obligat să gîndească, să ia decizii, să folosească ceea ce a învăţat în contexte dintre cele mai diverse, ce reprezintă pentru el tot atîtea probleme. Creativitatea presupune şi o afectivitate şi o motivaţie deosebite, în directă legătură cu mentalitatea colectivului, cu relaţiile interpersonale şi sociale ce se stabilesc între elev şi profesor. Elevii pot fi extrem de productivi şi creatori dacă sînt înarmaţi de către profesor cu repertorii de procedee euristice şi imaginative, educate în sensul atitudinilor creative şi organizate astfel încît să deblocheze şi să facă expansive aceste atitudini. "Actul creator" este însă legat de riscul nereuşitei, asemănîndu-se cu

o lansare în necunoscut or, domeniul limbilor străine este, din cauza barierelor lingvistice, mai marcat de "necunoscut" decît multe altele. Atitudinea de asumare a riscului, de independenţă în acţiune precum şi dispoziţia spre autoevaluare critică sînt, în acest context, absolut necesare. Acesta este teritoriul în care valenţele formative intelectuale şi morale autentice ale studierii unei limbi străine îşi pot spune cuvîntul.

Ne-am oprit asupra analizei comparative a poeziei în dublă versiune deoarece poezia are, faţă de celelalte genuri literare, calităţi incontestabile din perspectiva formativă: expresia concentrată şi scurtimea, metrul şi metafora. Subscriem părerii exprimate nu o dată în periodicele de specialitate că textul poetic în limbă străină poate fi utilizat nu numai pentru consolidarea şi îmbogăţirea cunoştinţelor de limbă ci şi ca modalitate de cultivare a mîndriei pentru valorile naţionale şi pentru resursele limbii române. Un asemenea tip de activitate desfăşurată în cadrul cercului de literatură sau de traducere şi finalizată prin comunicări pentru sesiunile de referate şi comunicări ale elevilor contribuie în mod real la formarea unui suport intelectual autentic şi la dobîndirea coerenţei şi fluenţei în exprimare în cele două limbi - maternă şi străină.

Un model de analiză a textului poetic ar trebui să conţină următoarele etape: însuşirea şi fixarea vocabularului, desvoltarea gîndirii şi imaginaţiei, dezvoltarea deprinderii de exprimare liberă, cultivarea înţelegerii unui text literar în general, însuşirea unor valori pozitive prin efectuarea unor judecăţi de valoare competente. Aceste etape pot fi extinse sau restrînse în funcţie de interesul elevilor, de nivelul de cunoştinţe de limbă şi literatură română şi străină. Acest model de analiză a textului poetic recurge la mijloacele specifice, la modul propriu, concret, de existenţă a poeziei în încercarea de a trata complex, în mod dialectic, relaţia dintre conţinut şi formă. (III, pp. 89 - 92).

Iniţierea în analiza comparativă a două texte (original şi traducere) am făcut-o pornind de la poezia Floare albastră şi de la versiunea în limba franceză dată de D. I. Su-

chianu, pe baza manualului de Limbă şi literatură română pentru clasa a IX-a. Pentru ca analiza să contribuie în mod real la îmbogăţirea cunoştinţelor de limbă şi literatură şi pentru a forma la elevi spiritul critic, am recurs şi la observaţiile făcute de T. Vianu asupra poeziei eminesciene. In analiza făcută am insistat asupra motivului "florii albastre" care, la Eminescu, reprezintă, metaforic, viaţa, motiv pentru care este foarte importantă menţinerea acestei sintagme în traducere. Analiza comparativă s-a extins mai ales asupra elementelor lexicale şi a structurilor gramaticale, în încercarea de a arăta în ce măsură, prin traducere, s-au produs pierderi informaţionale sau de natură stilistică şi, de asemenea, dacă aceste pierderi au fost, eventual, recuperate.

Observaţiile aduse în atenţia elevilor au fost următoarele:

A. Elemente de vocabular:

- absenţa în traducere a epitetelor cromatice roşie şi albastră şi apariţia altora în versiunea franceză: gris, bleue (de două ori), vertes, bleus, blanche acolo unde în versiunea română ele nu există;

- absenţa epitetelor frumoasă, dulce, nebună cuprinse în versurile exclamative ce exprimă exuberanţa sentimentului, specifică liricii de tinereţe, prin construcţia familiară a superlativului în versurile "Ce frumoasă, ce nebună/ E albastra-mi, dulce floare!";

- absenţa epitetelor din planul trăirii (epitete ornante) în sintagmele "prăpastia măreaţă", "trestia cea lină";

- echivalarea epitetului dulce (ca adjectiv) este corectă în sintagmele "dulci ca florile ascunse" - "doux que fleurs cachées", "dulce minune" - "douce merveille", sau absentă în sintagma "dulce floare"; ca adverb însă, în "Dulce netezindu-mi părul" el este redat prin "Ainsi jadis parlait-elle / La si douce, si petite", deci printr-un adjectiv, transpunere ce marchează altă pierdere;

- întrebuinţarea unor termeni improprii în traducerea unor sintagme ce definesc universul spiritual al poetului şi care cuprind epitete individuale, cu valoare de simbol ca în "Iar te-ai cufundat în stele / Şi în nori, şi-n ceruri

nalte ?" - "Te veilà encore tout flamme / Haut perché dans ton ciel gris !", unde cufundat este redat prin perché (aşezat, plasat sus, cocoţat) iar nalte prin gris (cenuşiu);

- eliminarea epitetului ca în sintagma "întunecata mare";

- echivalarea sintagmei "rîuri în soare" (rîuri care scîlpesc în lumina soarelui) prin "des ruisseaux dans le soleil", traducere ce reflectă o înţelegere greşită a epitetului eminescian atît de ales (epitet prepoziţional);

- absenţa în finalul poeziei a acelui mult comentat totuşi care accentuează contrastul dintre iluzie şi realitate, implicînd prezentul dincolo de iluzie, cu un vag şi fermecător sentiment de părere de rău şi înlocuirea lui cu versul banal "Tout s'éteint sous le soleil...".

B. Structuri gramaticale:

- verbele în formă populară, uşor arhaică, şi care sugerează eternitatea sentimentului iubirii, dragostea care se consumă într-un spaţiu rustic şi devine un "fapt al serii şi al nopţii" ("nu căta", "apucînd spre sat", "mi-oi desface de-aur părul", "să-ţi astup cu dînsul gura" nu sînt redate corespunzător, lipsind versiunea franceză de reducerea perspectivei nelimitate din prima parte a poeziei la un spaţiu artistic limitat, echilibrat;

- timpul viitor şi modul condiţional care resuscită, ambele, ideea neîmplinirii sau a amînării dragostei, sînt redate în franceză prin forme greoaie: "vom şedea" - "nous resterons assis", "voi fi roşie ca mărul" - "Le soleil, docteur ès feux / Saura m'embrasser tout comme / Il a su rougir les pommes", "ne-om da sărutări" - "nous aurons de longs baisers", excluzînd astfel orice idee de intimitate combinată cu şăgălnicie;

- conjunctivul compus prescurtat (compus cu un pronume personal, fără conjuncţia să), formă aleasă de pseudo-imperativ, ca în "grija noastră n-aibe nime" lipseşte cu totul în versiunea franceză;

- eliminarea gerunziului în versiunea franceză (netezind, apucînd) sau redarea lui printr-un participiu trecut (sosind - arrivés) şi echivalarea unui imperfect cu un gerunziu

(stam - laissant);

- eliminarea negaţiei sau redarea ei prin alte mijloace ca în "Nu căta în depărtare" - "Vainement... / ...le chercherais.".

Solicitaţi să-şi spună părerea asupra versiunii franceze în discuţie elevii au formulat-o astfel: Fleur bleue nu seamănă deloc cu Floare albastră. Inarmaţi cu "metoda critică" ei au fost apoi îndrumaţi spre analiza în aceeaşi manieră a versiunii date de V. Drăgănescu-Vericeanu, cerîndu-li-se să evidenţieze atît echivalările corecte cît şi eventualele abateri. Rezultatele au fost de-a dreptul surprinzătoare. Iată, mai întîi, aspectele pozitive, relevate în comparaţie cu versiunea analizată anterior şi prezentată ca model:

- păstrarea epitetelor frumoasă, nebună, dulce, măreaţă, senină;

- redarea lui "te-ai cufundat" prin "tu replonges", a lui "ceruri nalte" prin "hautes voûtes";

- menţinerea epitetului din "întunecata mare" în "la mer sombre";

- redarea sintagmei "rîuri în soare" prin "En plein soleil, des rivières";

- păstrarea a aproape tuturor formelor de viitor sau echivalarea lor cu subjonctive;

- redarea conjunctivelor prin subjonctive (chiar dacă particularitatea stilistică eminesciană nu poate fi păstrată;

- redarea corectă a negaţiilor.

Şi mai surprinzătoare au fost însă lipsurile semnalate:

- folosirea diminutivului fleurette (floricică) în echivalarea titlului poeziei, diminutiv ce şterge metafora;

- folosirea termenului familiar bécot (guriţă, pupic) pentru gură (sărut);

- folosirea verbului bâillonner (a pune căluş, a reduce la tăcere) în redarea versurilor "Mi-ei desface de-aur părul/ Să-ţi astup cu dînsul gura.";

- redarea lui "apucînd spre sat" prin "descendant vers le village";

- redarea verbului a netezi prin bichonner (a încreţi părul, a dichisi, a ferchezui);

- frecventele greşeli de tipar.

Observaţiile de mai sus ne-au dus la concluzia că stimularea participării elevilor (deci crearea unei puternice motivaţii) la un asemenea tip de activitate este posibilă nu atît graţie efectului sonor (mai greu de sesizat sau de realizat într-o limbă străină) cît logicii poetice şi particularităţilor limbajului poetic. Prin puterea proprie poeziei de a răsturna tiparele logicii obişnuite şi de a furniza cititorului noi modalităţi de cunoaştere (sau receptate ca atare de către elevi), exprimate în concentrări unice de gîndire şi sensibilitate, poezia nu este numai un stimulent al gîndirii, al imaginaţiei, al spiritului de creativitate ci şi o autentică sursă de plăcere estetică. Textul poetic trebuie, de aceea, astfel ales, încît să trezească interesul elevilor pentru aventura cunoaşterii care începe odată cu apariţia, prin poezie, a interogaţiei asupra lumii şi continuă, apoi, prin convertirea ei cu ajutorul ambiguităţilor constructive şi al adîncimii simbolurilor.

Bibliografie:

1. Eminescu, Mihai, Poezii, Ed. Albatros, Bucureşti, 1971.
2. Eminescu, Mihai, Poezii / Poésies, Ed. Minerva, Bucureşti, 1974.
3. Mihăilă, Rodica, "Relul formativ al textului poetic: pledoarie pentru poezie", în Limbile moderne în şcoală, vol. II, 1983, Bucureşti, pp. 89 - 92.
4. Vianu, Tudor, Studii de stilistică, Ed. Didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968.
5. Pepescu-Neveanu, Paul, Dicţionar de psihologie, Ed. Albatros, Bucureşti, 1978.
6. Dicţionar francez-român, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1967.
7. Olteanu, A. Gh., Pavnotescu, M., Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a XI-a, E. D. P., Bucureşti, 1986.

# TRADUCERILE BALADEI "MIORIȚA" ÎN LIMBA ENGLEZĂ

de

Horațiu STAMATIN

La numai doi ani de la publicarea variantei Alecsandri, 18 feb.1850, balada "Mioriță" a și fost tradusă mai întîi în franceză, apoi în germană și maghiară. Însuși Alecsandri a realizat traducerea în franceză, că după puțin timp ea să fie reluată de istoricul Michelet. De-a lungul deceniilor balada a fost transpusă în spaniolă, portugheză, italiană, rusă, greacă, japoneză, latină, esperanto.

In engleză, prima înfățișare a "Mioriței" are loc în 1854. E.C.Grenville Murray a publicat un volum: "Doine or The National Songs and Legends of Roumania", Londra, unde balada apare într-o traducere în proză. Antologia este acompaniată de un glosar explicînd expresii idiomatice românești. Interesantă este și următoarea remarcă comparativă: "doinele par a avea unele trăsături comune cu cîntecele ossianice", dar spre deosebire de acestea care sînt grave, mistice, "doinele sînt cîntecele unui popor care trăiește sub cerul binecuvîntat al verii și deci visurile lor vorbesc de strălucirea soarelui, de flori, de lună, de stele."

In 1856, "Mioriță" cunoaște o altă traducere în engleză. Sub titlul "Roumun Anthology", Lord Stanley, mai tîrziu membru de onoare al "Societății literare din România", a întocmit o colecție de balade naționale din Moldova și Valahia. Volumul mai conține și poezie cultă românească.

După mulți ani, abia în 1972, poetul american William Snodgrass propune o altă variantă englezească, în volumul "Mioriță", tipărit de editura Albatros. Acum balada capătă rezonanțele melosului popular prin ritmurile și rimele cît mai perfecte.

In 1986, Ernest Latham prezintă publicului pe un afiș de expoziție o nouă traducere. Versiunea sa este apreciată ca cea mai apropiată de textul original, de nuanțele și de înțelesurile lui fundamentale.

Pe bună dreptate, Alecsandri considera "Miorița" un mijloc eficace de afirmare a românilor peste hotare, pentru recunoaștere unității și independenței naționale.

De la data publicării și pînă astăzi în jurul "Mioriței" s-a creat o întreagă mioritologie, bibliografia ei cuprinzînd în jur de cinci sute de titluri.

In majoritatea cazurilor, discuțiile purtate asupra baladei au vizat aspectul ei păstoresc. Incidentul pastoral a fost considerat pivotul în jurul căruia gravitează balada. Intîmplarea oribilă și urmările ei au condus la interpretări speculative de ordin etnografic, folcloric, filosofic, poetic.

Recent, noii mioritologi au coborît mai în adînc, au cercetat originile și semnificațiile unui așa numit scenariu mioritic. Sutele de variante invită și la alte apropieri ale textului. Ceea ce se propune acum este o lectură mitologică. Se caută și se scot la iveală aspecte de cultură populară, evenimente ritualice dintr-o anumită perioadă a anului. Din acest punct de vedere, multe din problemele ridicate și-au găsit o explicație mult mai profundă, decît o cremă locală, care nu ar fi putut să fie cunoscută pe o arie atît de largă.

Astfel, s-au identificat în baladă trei straturi de atitudini ritualice. Primul ar fi cel dacic. Textul aminteste de un scenariu zamolxian, de trimiterea unui mesager către divinitate, fapt consemnat în epocă de Herodot. Al doilea strat ar fi cel al influenței romanice în care apar elemente de cult mithraic, un cult agrar. Intre 25 decembrie, data nașterii lui Mithra și 6 ianuarie, prima zi a anului nou, se spuneau colinde dedicate unui semn zodiacal. In Ardeal, "Miorița" este o colindă cu cele mai multe și complexe variante. Și cel de-al treilea strat ar fi format din contradicția dintre vechile legi ritualice și legea creștină. Ritualul a fost interzis de instituția creștină, dar oamenii au continuat să-l oficieze. S-a ajuns de la practicarea ritualului la povestirea lui, sau chiar numai la amintirea lui. Edificator este modul în care ciobanul cere să fie îngropat în afara cimitirului, fără cruce, fără preoți.

O introducere în mitologia populară este necesară pentru o astfel de traducere. Iar în cazul nostru și cunoașterea variantelor "Miorița" va fi de folos în alegerea vocabularului, va da încărcătura adevărată a textului și va evita facilul interpretării.

În analiza textelor englezeşti s-a avut în vedere trei traduceri:prima cea din antologia lui Henri Stanley,a doua cea a poetului William Snodgrass şi a treia cea din 1986 a lui E.Latham.

1.picior de plai.Prima traducere prin "the foot of the mountains" ne localizează în peisajul montan,a doua "a low foothill" este cerută de rima unui cuvînt revelator,a treia "to the meadow's edge" este cu o deschidere geografică mai largă.

2.gură de rai.Se pierde din încărcătura poetică,dar rămîne semnificaţia.Primul şi al treilea au sis "the gate of paradise" şi respectiv "heaven's gate".Traducerea lui W.Snodgrass,prin "heaven's doorsill" implică şi deschiderea şi este apropiată de cea care în cîteva variante ca:"uşă de rai".

3.cîini mai bărbaţi.Prima traducere "dogs very brave" este mai corectă decît "the fiercest hounds" sau "bravest hounds",fiindcă "hound",în general,este un cîine de vînătoare.Se pare că versul este introdus de Alecsandri,nefiind semnalat în variante.Mai tîrziu Alecsandri publică o poezie în care apare "dealul bărbat" cu surprinzătoarea semnificaţie de "proaspăt arat".

4.mioriţă.Prima traducere păstrează forma de "Miora","little Miora,my little pet";cea de a doua, "one small ewe-lamb" este o perifrază a ceea ce se mai crede a fi o micară,iar ultima,"Mioriţa,little lamb"este şi ea mai puţin adevărată.Ce este o micară,şi nu mioriţă cum a modificat ulterior Alecsandri?Este o oaie de trei ani,matură,"de trei ani în vară" se spune într-un text.Este un animal pur,nefintinat,ales,predestinat,are o misiune pentru care o altă oaie nu ar fi fost admisă.Celei mici i se spune mieluţă.Trebuie tradus printr-un cuvînt cum este "heifer" pentru vacă.

5.laie bucălaie.Traducerea lui Stanley a confundat "bucălaie" cu "bucălat",traducîndu-se prin "plump little darling",celelalte două traducere transpun corect culoarea:"muzzled black and gray" şi "Mioriţa,speckled lamb/Face of sooty black".

6.baci.Nici o traducere nu face vreo aluzie la funcţia ierarhică prin:"master","dearest shepherd" şi "dear shepherd".

7.negru zăvoi.Prima traducere prezintă iarăşi o confuzie între "zăvoi" şi "zăvod",traducîndu-se prin "the black-dog".

8.de eşti năzdrăvană .Lord Stanley a cam exagerat cu "Thou art mad",a doua traducere a renunţat la acest epitet şi în a treia traducere apare:"if you're a seer",ceea ce este foarte adevărat,a-

vîndu-se în vedere mesajul pe care îl va transmite mioara.

9.Mormîntul din dosul stînii continuă să stîrnească discuţii cu largi rezonanţe.Inmormîntarea din "Mioriţa" este ipotetică,un simulacru.Variantele amintesc şi de alte feluri de morţi.Intr-un loc se vorbeşte despre o moarte prin ţepuşe,iar în alt loc ciobanul cere:"pe mine pămînt să nu puneţi".Se cunosc în folclor patru feluri de a întîmpina moartea:atîrnat în aer,incinerat,zidit într-un spaţiu,înecat.Ciobanul preferă să fie înmormîntat aici pe aproape,în dosul stînii.De aceea ultima traducere este mai în spiritul baladei:"near here/In the sheepfold".Celelalte două materializează mormîntul într-un mod străin,oarecum,obiceiului popular:"From beneath the stone..." şi "Back of my hut's grounds".

Cu ajutorul variantelor se poate constata că ritualul mioritic este bine fixat într-un set norme recunoscute.Profanarea lui atrage pereclitarea vieţii celui ales în săvîrşirea acestui act.

10.<u>O mîndră crăiasă/A lumii mireasă</u>.Versuri,iarăşi,mult discutate.Mai întîi cine ste "fata de crai"?E o zînă consacrată lumii.Chiar în basmele englezeşti poate fi întîlnită o astfel de zînă ca frumoasa lumii.Variantele din Transilvania spun că este sora soarelui şi a pămîntului.Din cele trei traduceri:"the daughter of a king","a princess most noble"şi"a prince's daughter",nici una nu a prins această aluzie,mai ales că în româneşte <u>crai</u> înseamnă şi început de lună,lună nouă sau crai nou.Rezolvînd aici cine este "fata de crai",traducerea pentru "O mîndră crăiasă/A lumii mireasă" nu ar mai ridica probleme care să ducă la confuzii de sens şi de interpretare a baladei.In toate cele trei variante englezeşti s-a transpus corect sensul semantic,dar nu conferă textului o interpretare mitologică:"A superb queen/The bride of the world","A princess - my bride/Is the whole world's pride" şi ultima "A princess,a pride,/The world's own bride".

11.<u>tras printr-un inel</u>."Passed through a ring",din prima traducere,este cea care respectă versul şi implicit semnificaţia lui. Noii mioritologi afirmă că tras printr-un inel este mai mult decît referire la aspectul fizic al ciobanului.Si anume în judeţul Timiş, la botez,pruncii sînt trecuţi printr-un colac împodobit cu semne astrale.In cultul mithraic,sala în care se oficia ritualul era ornată cu semne zodiacale,iar pe un basorelier,unui copil i se ţine deasupra capului un obiect de cult,un vas,un cuţit.Deci este vorba

despre un individ care a cunoscut iniţierea cu dificultatea.Mai mult,în unele variante întîlnim următoarele versuri al căror ermetism frizează absurdul la o lectură superficială:"străinel/ca un inel"sau "ca o lună pe inel".Traducerile:"slim as a willow tree" şi"tall and thin" limitează lectura numai la aspectul fizic.

12.mura cîmpului.Ne-am oprit numai la această metaforă din portret,toate celelalte fiind corect traduse.S-a evidenţiat importanţa acestui portret în explicarea mediului în care a funcţionat balada.Deasemenea culorile din portret au legate de o recunoscută cromatică a anotimpurilor,care este prezentă şi în basmele noastre populare.Spuma laptelui este albul,spicul grîului este roşcat ,roşul,pana corbului,negrul şi în continuare nu putea să repete aceeaşi culoare,negrul,adică ceea ce ştim acum majoritatea ce este mura.Acest fruct nu creşte pe cîmp,ci în locuri retrase,la margine de pădure.Oamenii au denumit strugurele de culoarea verde mura cîmpului.Traducerile nu amintesc nici una de culoarea verde: "the blackberry of the fields","the ripe black sloe" şi "like blackberries".

Intenţia noastră a fost de a stîrni interesul traducătorilor şi pentru un alt fel de lectură.In traduceri s-a mers pe ideea redării întîmplării păstoreşti,care la drept vorbînd este mult mai comodă şi satisface curiozitatea exotică a lectorului din străinătate.Dar aşa cum s-au căutat şi s-au găsit aspecte culturale din existenţa unui popor în epopeile homerice,în cele indiene,în legendele arthuriene tot aşa credem că în cercetarea folclorului nostru naţional trebuie coborît în profunzime,în relevarea unor realităţi de civilizaţie populară.

"Mioriţa"face parte dintr-un sistem unitar de creaţii folclorice,care aveau o funcţionalitate bine stabilită într-o anumită perioadă a anului.Ea nu poate fi privită numai ca povestea unei crime locale,care de fapt nici nu a avut loc.Reverberaţiile ei prin veacuri s-au pierdut de sursa iniţială şi au ajuns la noi îndelung stilizate.Acum urmează o călătorie inversă din undă în undă,din treaptă în treaptă care ne va conduce spre matricea baladei,a faptului de altădată.

Bibliografie selectivă

1.Alecsandri,Vasile:"Opere,III.Poezii populare",Editura Academiei R.S.R.,Bucureşti,1978.

2.Caracostea,D.:"Poezia tradiţională română.Balada poporană şi doina",Editura pentru literatură,Bucureşti,1969.
3.Densuşianu,O.:"Viaţa păstorească în poezia noastră populară", Casa Scoalelor,Bucureşti,1943.
4.Filipciuc,I.:"24 de contrapropoziţii despre Miorița",Cronica, nr.34,1985,"Portretul ciobanului tras prin inel", Steaua,nr.8,1983,"Semnul mioriţă",Vatra,nr.4 şi 5, 1985.
5.Fochi,Adrian:"Miorița.Tipologie,circulaţie,geneză,texte",Editura Academiei R.P.R.,Bucureşti,1964.
6.Latham,Ernest:"Miorița",Cultural Attache American Embassy, Bucharest,1986.
7.Miorița,Editura Albatros,Bucureşti,1972.
8.Popescu,D.R.:"Viaţa şi opera lui Titon B.",vol.II,"Podul de ghiaţă",Editura Dacia,Cluj-Napoca,1982.
9.Senielevici,H.:"Miorița sau patimile unui Zamolxis","Adevărul literar şi artistic",nr.10,1931.
10.Stanley,Henri:"Rouman Anthology;or Selections of Rouman Poetry, Ancient and Modern,Being a Collection of the National Ballads of Moldavia and Wallachie",Hertford,1856.
11.Snodgrass,W.:"Miorița",Editura Albatros,Bucureşti,1972.
12.Tutungiu,Paul:"O viziune asupra Mioriţei","România literară", nr.8,1974.

# MODALITĂŢI DE ABORDARE A POEZIEI DIN PERSPECTIVA CERINŢELOR UNUI ÎNVĂŢĂMÎNT PARTICIPATIV

de

Rodica STRILEŢCHI

Tot mai multe sînt studiile care pun problema lipsurilor şcolii contemporane. Concluzia principală ce se desprinde din toate acestea se referă la necesitatea profundei transformări a acesteia, în concordanţă cu principiile educaţiei permanente. Şcoala reprezintă cea mai importantă parte a acestei educaţii, deoarece anii de şcoală sînt consacraţi exclusiv educaţiei, dar care devin şi fundament al educaţiei permanente ceea ce presupune necesitatea de a oferi tinerilor o pregătire multilaterală, bazată pe o puternică motivaţie.

Dacă şcoala trebuie să creeze bazele educaţiei permanente, atunci metodele ei de lucru trebuie să fie, în primul rînd eficiente. In acest sens îmbogăţirea metodelor de informare cu acele metode care să permită cultivarea intelectului la elevi este deplin justificată. In acest scop, fiecărui elev trebuie să-i garantăm însuşirea acelor deprinderi intelectuale (numite, în general, tehnica muncii intelectuale) care să-i ofere posibilitatea să înveţe în tot timpul vieţii. Ne referim aici la formarea deprinderii de a citi cursiv, de a înţelege şi a interpreta texte de popularizare ştiinţifică şi literare, la priceperea lucrului cu cartea, la cunoaşterea tehnicii bibliotecilor, la priceperea de a rezolva şi de a elabora în mod independent probleme, de a studia şi a expune referate mai lungi sau mai scurte, şi la dobîndirea priceperilor elementare de aplicare a metodelor de cercetare ştiinţifică într-un anumit domeniu.

De o deosebită importanţă este dezvoltarea la elevi a

sistemului de operaţii intelectuale care joacă un rol elemen-
tar în orice fel de activitate a omului. Procese ca analiza,
sinteza, generalizarea, clasificarea intră în componenţa di-
feritelor forme ale muncii intelectuale, făcînd posibilă re-
alizarea sarcinilor şcolare şi a celorlalte sarcini impuse de
viaţă. Stăpînirea temeinică a acestor procese prin interme-
diul învăţării problematizate creează condiţii adecvate pen-
tru valorificarea lor în cadrul educaţiei permanente.

In predarea limbilor străine, lucrurile se complică datorită faptului că îndeplinind o funcţie de comunicare sau informare, aceste limbi sînt în primul rînd, instrumentul activităţii noastre. De aici rezultă grija profesorului şi elevului pentru corectitudinea limbii străine, pentru formarea unor deprinderi în folosirea ei. Invăţarea problematizată îşi are locul său şi în acest domeniu şi se realizează printr-un sistem de exerciţii raţionale în scopul cunoaşterii vocabularului, gramaticii, ortografiei, în scopul înţelegerii şi pătrunderii semnificaţiilor multiple ale textelor literare.

Programa şcolară la limba franceză este astfel concepută încît studiul limbii se face concomitent prin texte literare şi prin exerciţii de lexic şi gramatică adecvate. Alegerea textelor literare nu s-a făcut în ordine cronologică şi cu toate acestea se dă posibilitatea cunoaşterii varietăţii fenomenului literar de-a lungul istoriei literaturii franceze.

Luarea în considerare a experienţei elevilor în alegerea textelor ce li se prezintă şi în metodele utilizate în abordarea acestora este de cea mai mare importanţă în pedagogie care implică necesitatea ca elevii să se recunoască în operele literare pe care le studiază. Aceasta înseamnă că elevul trebuie să ajungă la performanţa de a-şi reevalua critic experienţa personală şi într-un dublu efort de continuitate şi de ruptură să fie determinat să descopere necesitatea de a regîndi opera literară. Astfel el va reuşi să înţeleagă universul cultural străin într-o perspectivă calitativă şi nu cantitativă.

Practica progresivă a lecturii, a înţelegerii şi interpretării textului literar înseamnă dozare în funcţie de nivelul de cunoştinţe şi vîrsta elevilor. Mai întîi practica pedagogică trebuie să recunoască faptul că orice act de lectură şi de scriere mobilizează imaginaţia, ceea ce presupune cunoaşterea dreptului deplin al plăcerii şi bucuriei pe care poezia o generează. In al doilea rînd trebuie să se ţină seama de adevărul că se poate învăţa şi preda mai bine un text care este îndrăgit, dar pentru ca elevii să ajungă la plăcerea de a gusta poezia în adevăratul sens al cuvîntului ei trebuie îndrumaţi cu grijă şi răbdare de către profesor.

Să vorbeşti despre poezie, să emiţi judecăţi în privinţa textului poetic, să faci din acesta obiectul unui studiu critic, să te foloseşti de acesta pentru a compune, în cadrul unui exerciţiu pedagogic de exprimare liberă, un nou text, înseamnă, într-un fel sau altul, să vorbeşti despre tine însuţi, să vehiculezi idei şi forme de expresie.

De altfel textul literar nu există decît în strînsă relaţie cu cititorul care îl explorează şi care porneşte în această explorare de la o emoţie pentru a ajunge pe de o parte la experienţa personală iar pe de altă parte la textul parcurs în spaţiul său retoric şi în profunzimea sa.

Voi aborda în cele ce urmează problema înţelegerii poeziei lui Jacques Prévert, din a cărui creaţie manualele noastre au ales Pour faire le portrait d'un oiseau şi Page d'écriture. Trebuie să menţionăm că textele apar în manualul de anul V şi respectiv anul VI de studiu. Problema care se pune în primul rînd, în condiţiile unui liceu industrial, unde statutul limbilor străine este acela de a completa cunoştinţele generale ale elevilor, este aceea a măririi la maximum a eficienţei orei de limbă franceză, astfel încît ea să se menţină în permanenţă în atenţia elevilor.

Am reuşit acest lucru realizînd prin mijloace audiovizuale lecţii de interpretare a versurilor mai sus amintite pe fundalul unor exerciţii de lexic şi de compoziţie în limba franceză. Pentru ambele texte am recurs iniţial la crearea u-

nei atmosfere plăcute prin ascultarea înregistrării pe bandă magnetică cu un fundal sonor din muzica lui Chopin.

Introducerea am realizat-o printr-un util exerciţiu de folosire a dicţionarului (iniţiere în munca ştiinţifică) din care elevii şi-au scos singuri verbele şi substantivele din aceeaşi familie de cuvinte pe care le-au notat în caiete în coloane verticale. Fixarea achiziţiilor s-a făcut prin exerciţii de compunere a unor fraze conţinînd cuvintele mai sus menţionate.

In ora următoare am ascultat din nou înregistrarea poeziei Peur faire le portrait d'un oiseau, am ascultat lectura expresivă a cîtorva elevi şi apoi le-am propus să încercăm o interpretare a poeziei pornind de la ideea că poezia este plină de semnificaţii, şi poate fi decodificată într-un registru dat. Simbolul central al poeziei fiind cuvîntul "l'oiseau", i-am dat semnificaţia de "prieten" pe care orice om şi-l doreşte. In acest caz, le-am explicat elevilor, fiecare element al poeziei capătă un sens pe care noi trebuie să-l descifrăm recurgînd la imaginaţie şi logică în acelaşi timp. In interpretarea lor "une cage avec porte ouverte" semnifică inima celui ce aşteaptă, "l'attente derriere l'arbre" simboliza răbdarea celui ce doreşte o prietenie adevărată, închiderea păsării în colivie însemna dorinţa de a reţine "prietenul", ştergerea barelor coliviei însemn prietenia pe cale de a se închega, deoarece şi cel sosit simte dorinţa de a rămîne, decorul pictat special pentru pasăre semnifica delicateţea sentimentului prieteniei, cîntecul păsării simboliza destăinuirea sinceră a celor doi, semnătura în colţul tabloului, recunoaşterea prieteniei, bucuria unui sentiment împlinit. Ideile elevilor au fost notate într-o schemă pe tablă şi le-am cerut ca pentru a treia oră să interpreteze la alegere unul dintre simbolurile poeziei, recurgînd la elementele schiţei sau încercînd să dea o nouă interpretare textului.

Temele realizate de elevi au fost destul de interesante şi au dovedit dorinţa lor de a se afirma prin interpre-

tări cît mai îndrăzneţe. Am stimulat în acest fel gîndirea elevilor şi i-am determinat să se exprime în limba franceză, făcînd astfel apel la toate cunoştinţele de limbă. Temele s-au diferenţiat, evident, în funcţie de nivelul fiecăruia şi greşelile de limbă la elevii mai slabi au fost inerente, totuşi, modalitatea aceasta de abordare a textului literar le-a trezit interesul.

Am continuat experimentul cu Page d'écriture sugerîndu-le elevilor că dacă privim cu atenţie, textul este extrem de sugestiv, poetul reuşind să creeze "atmosfera" printr-o serie întreagă de elemente care se leagă între ele. Lecţia s-a desfăşurat pe baza unor întrebări despre conţinut la care am aşteptat răspuns din partea elevilor. Discuţia a demarat destul de greu şi a fost nevoie să răspundem chiar noi la primele întrebări pentru a-i face să înţeleagă unde vrem să ajungem. In acest sens, de exemplu, le-am spus că primele versuri sugerează o oră de matematică pentru că e vorba de adunări, dar repetarea aceloraşi socoteli capătă o semnificaţie nouă, aceea a plictisului ce domneşte în clasă, unde se repetă mecanic lecţia.

Le-am sugerat apoi elevilor că "l'oiseau lyre" este simbolul central al poeziei şi că ea reprezintă dorinţa de libertate a copiilor. Pornind de la această idee toate celelalte elemente ale poeziei capătă semnificaţii deosebite. Elevii au înţeles astfel că atmosfera apăsătoare a clasei este tulburată iniţial de un elev care nu mai este atent, iar neatenţia lui îi molipseşte şi pe ceilalţi, lucru sugerat de poet prin fuga cifrelor care nu se mai adună unele cu altele.

Astfel stimulată, imaginaţia elevilor a dat roade doar spre sfîrşitul lecţiei cînd le-am cerut să-mi explice semnificaţia transformărilor din finalul poeziei:

- les murs s'écroulent
- les vitres ⟶ sable
- l'encre ⟶ eau
- la craie ⟶ falaise
- les pupitres ⟶ arbres

} le bord de la mer

- les plumes → oiseau | la forêt

Grupate, elementele din final sugerează două peisaje îndrăgite de elevi şi care semnifică libertatea: malul mării, pădurea.

La clasele cu nivel mai scăzut de cunoştinţe am elaborat în clasă o compunere simplă, cu fraze scurte scrise de elevi pe tablă, din conţinutul cărora să se refacă în linii mari interpretarea poeziei. La clasele cu nivel ridicat de cunoştinţe elevii au primit ca temă interpretarea textului poeziei după schiţa elaborată în clasă.

De-a lungul anilor de muncă la catedră am încercat mai multe metode de abordare a textului literar. Considerăm că cea menţionată mai sus este preferabilă din mai multe puncte de vedere. Se ţine trează şi activă atenţia elevilor pe tot parursul orei, se stimulează gîndirea, imaginaţia acestora, se dau jaloane în privinţa abordării unor texte literare mai dificile, se fixează modalităţi de lucru cu cartea pentru tot restul vieţii, atunci cînd stimulaţi de pasiunea pentru lectură, după terminarea şcolii, foştii elevi vor citi literatura zilelor noastre şi vor fi în stare să-i pătrundă semnificaţia.

Bibliografie:

1. Chapotôt, Franck, "Ouverture sur la poésie", dans Le français dans le monde, nr. 15o / 198o, pp. 58 - 61.
2. Doubrovsky, Serge; Todorov, Tzvetan, "Le point de vue du professeur", în L'enseignement de la littérature, Librairie Plon, Paris, 1971.
3. Okon, Wincenty, Învăţământul problematizat în şcoala contemporană, E. D. P., Bucureşti, 1978.
4. Rivers, Wilga, Formarea deprinderilor de limbă străină, E. D. P., Bucureşti, 1977.
5. Manual de limba franceză pentru anul V de studiu, E. D. P., Bucureşti, 1978.
6. Manual de limba franceză pentru anul VI de studiu, E. D. P., Bucureşti, 1983.

# LECȚIA DE LIMBA SPECIALIZATĂ CA MOMENT AL INTERACȚIUNII CULTURALE

de

Maria TOPOLICEANU

Situarea lecției de limbă în raport cu cultura presupune pe de o parte o privire asupra limbii văzută ca un act cultural - comunicațional și pe de alta, o definire a culturii ca sistem de semne precizînd în același timp poziția acesteia față de anumite categorii pedagogice.

Una din temele majore ale didacticii din ultimul timp este aceea a limbii privită ca act, ansamblu de acte sau mijloc de acțiune asupra altora. Recunoscîndu-i această dimensiune pragmatică, acțională, Malinowski sesiza că " principala funcție a limbajului nu e de a exprima gîndirea sau de a reproduce activitatea spirituală, ci de a juca un rol pragmatic în comportarea umană" ( V, p. 5). In același sens, Parsons considera că structura sistemelor de acțiune se cristalizează în jurul a "trei focare integrative : actorul, interacțiunea, cultura" (VII p.34).

Reflexia noastră asupra raportului limbă-cultură va fi doar embrionară, aceasta nefiind de altfel încă bine elucidat în literatura de specialitate.

Considerînd limba specializată ca un aspect particular structurat al limbii comune generale, am avut permanent în vedere faptul că actele de vorbire nu se manifestă abstract, ci doar în anumite situații și contexte, comportînd diferite grade de stăpînire. Intre componentele limbii diferite de D.Coste (lingvistică, textuală, referențială, relațională, situațională) considerăm necesară și includerea conotației culturale sau a "componentei socio-culturale", prin care S.Moirand înțelege în termeni foarte generali "cunoașterea și însușirea regulilor sociale și a normelor de interacțiune între indivizi și instituții, cunoașterea istoriei culturale și a relațiilor între obiectele sale " (VI, p.20).

Noțiunea de "competență de comunicare" elaborată de Hymes și Gumperz se suprapune în mare parte acestei componente culturale, presupunînd, pe lîngă competența lingvistică și

cunoaşterea empirică a regulilor psihologice şi socio-culturale care dirijează producerea şi interpretarea verbirii în interiorul unei comunităţi date. În pedagogia noastră, E.Noveanu defineşte competenţa comunicaţională doar în raport cu cea lingvistică: "capacitatea de a adapta competenţa lingvistică la întregul cadru situaţional - informaţional" ( VII).

Oricare ar fi definiţia acestei competenţe comunicative, se înţelege că frontierele culturale şi cele lingvistice nu se suprapun. De aceea competenţa de comunicare ar trebui abordată în termeni culturali şi nu lingvistici. Ne referim de exemplu la cultura spaniolă şi cultura argentiniană, deşi limba vorbită este aceeaşi; după cum un student maghrebian în Franţa nu posedă acelaşi consensus relativ la modul de a interpreta anumite convenţii semiologice, deşi formarea sa este francofonă.

Competenţa de comunicare încearcă în acest sens o recuperare a elementelor neglijate de competenţa lingvistică ( semne fizice, chiar vestimentare, psihologie, poziţii ale interlocutorului, apartenenţă socială etc), punîndu-se accentul pe dimensiunea acţională a procesului comunicativ.

O primă consecinţă pedagogică a acestor consideraţii generale este conceperea predării limbii în strînsă interacţiune cu elementele de cultură şi civilizaţie, disocierea vocabularului, a gramaticii şi a "culturii" fiind acceptată doar în scopuri pur didactice evaluative.

Vom încerca în continuare o exemplificare a acestor premise în cadrul unei duble experienţe pedagogice care permite înţelegerea unei lecţii de specialitate prin prisma socio-culturală : pe de o parte predarea limbii franceze studenţilor medicinişti români şi pe de alta a limbii române - ca limbă străină - studenţilor veniţi la studii medicale în România. În final se urmăreşte ca ultim scop didactic rentabilitatea competenţei de comunicare prin capacitatea de a adapta competenţa lingvistică în primul caz la societatea şi cultura franceză iar în al doilea caz, la societatea şi cultura românească. În ceea ce priveşte deosebirile în cadrul celor două situaţii, acestea se referă în principal la motivaţia diferită a însuşirii noi limbi şi culturi; în cazul studenţilor români, studiul limbii

franceze vizează în primul rînd sursa de documentare scrisă (cursul, tratatul, revista) şi numai ca un obiectiv îndepărtat accesul la comunicarea cu comunitatea socio-lingvistică franceză. Dimpotrivă, asimilarea limbii române de către studenţii străini are o motivaţie practică, aceştia făcînd studii medicale în această limbă şi adaptîndu-se în acelaşi timp contextului situaţional al societăţii româneşti.

Experienţa noastră pedagogică a demonstrat că atît în cazul studenţilor români cît şi al celor străini de cele mai multe ori interpretările greşite sau rateurile în comunicare nu se referă atît la incompetenţa lingvistică, imediat decelabilă la nivelul repertoriului de cuvinte, al sistemelor fonologice sau construcţiilor morfo-sintactice, cît la incompetenţa semiologică sau culturală, mai greu sesisabilă.

A te servi de o limbă într-un schimb cu altul presupune deci cunoaşterea regulilor adoptate de comunitatea socio-lingvistică care dirijează interpretarea cuvintelor. În interiorul comunităţii franceze de exemplu interjecţia "tiens!" poate traduce nuanţe diferite în funcţie de context: surpriza, atragerea atenţiei, subînţelesul sau simpla stabilire a unui contact, fiind oarecum echivalentă cu interjecţia "ei!" din limba română. Luînd un alt exemplu, propoziţia "Tu sens le crysenthème", care în traducere nu-i spune nimic unui străin, face parte pentru un francez din reţeaua metonimică a morţii. Comentînd balada "Mioriţa" în cadrul lecţiei de limbă română, s-a putut uşor sesisa că în înţelegerea ei trebuie să ţinem cont de competenţa prealabilă a studenţilor străini care au deja formate componamente şi sisteme simbolice proprii. Am constatat astfel că noţiunea de "spaţiu mioritic", avînd în centrul ei plaiul şi corespunzînd pe plan afectiv sentimentului dorului este mai greu accesibilă unui arab sau african prin însăşi elementele ei geografice şi etnologice, în timp ce concepţia fatalistă asupra vieţii şi morţii este firesc însuşită de un arab. De asemenea se remarcă în cazul studenţilor francofoni o facilitare a asimilării limbii şi culturii române care se realizează prin intermediul francezei.

Pentru a se iniţia în viaţa spirituală a unui popor studentul are deci nevoie de ceea ce am putea numi "adaptare la spiritul" său,prin care înţelegem deopotrivă obiceiuri,concepţii, conotaţii culturale,sociale şi politice. In acest sens considerăm binevenită includerea în cadrul textelor de civilizaţie şi cultură a unui ansamblu de versuri,proverbe,fraze celebre care ţin de intertextualitatea populară,referindu-se atît la istoria tradiţională cît şi la anturajul imediat. Pentru a facilita recunoaşterea convenţiilor semiologice proprii comunităţii străine propunem o "cunoaştere textuală minimală,cum este numită de Salvador Benadava ( I ). Aceasta presupune posesia intelectuală a anumitor date sau "texte" care sînt recunoscute şi stăpînite de un număr impprtant de membrii ai colectivităţii determinate.

Incercînd o definiţie a competenţei culturale se impune o înţelegere semiologică a noţiunii de cultură, văzută ca "ansamblu al cunoştinţelor, sistemelor simbolice, comportamentelor şi viziunilor lumii proprii unui grup social definit, după J.Peirier. Se impune de asemenea o disociere a noţiunii de cultură de aceea de civilizaţie ca "totalitatea semnificativă a valorilor şi a normelor care sînt ale indivizilor în interacţiune reciprocă, precum şi totalitatea instituţiilor care obiectivează, socializează şi transmit semnificaţiile ( X, p.12).

Am încercat astfel în cadrul lecţiei de limba franceză experienţa unor teme uzuale de tipul : "O consultaţie" , presupunînd o expunere a problemei, întrebările medicului,răspunsurile pacientului etc. Pentru ca acest dialog să fie autentic,nu numai din punct de vedere morfo-sintactic ci şi pragmatic, trebuie să facem apel la competenţa culturală franceză,urmărindu-i sistemele semiologice,respectînd o anume "etnografie a comunicării" şi un anumit mod de a o situa faţă de civilizaţia franceză.

Textul presupune astfel anumite "strategii"care trebuie să ţină cont de tipul de comunicare,interlocutor,locul şi momentul vorbirii,polul referenţial, etc pentru ca să nu fie contrariate normele socio-culturale ale comunităţii respective. Am constatat astfel că deşi cunoaşterea limbii elimină multe obstacole din calea înţelegerii, ea nu le suprimă total tocmai datorită acestor diferenţe culturale. Se impune deci a se preciza ce înţelegem

prin "competenţă culturală" care se dovedeşte absolut necesară în dobîndirea competenţei de comunicare. A poseda o competenţă culturală înseamnă : a avea o cunoaştere minimă relativă la o colectivitate dată; a participa la un consensus semiologic; a stăpîni regulile socio-culturale care permit utilizarea diferitelor sisteme semnificante; a cunoaşte evaluările,ideologiile şi stereotipurile proprii comunităţii vizate.

Înţelegerea competenţei culturale implică de asemenea o ultimă privire asupra culturii şi a specificităţii acesteia în raport cu civilizaţia. Dintre multiplele perspective din care a fost conceput acest raport, subscriem la ideea lui Al.Tănase: "Fondul lor comun este alcătuit din ansamblul cunoştinţelor şi experienţei omeneşti, din totalitatea achiziţiilor spiritului uman". In timp ce cultura se prezintă "ca un patrimoniu de tradiţii şi norme dobîndite de valori cristalizate prin activitatea de muncă şi cunoaştere a generaţiilor trecute, ca şi a celei prezente", civilizaţia este alcătuită de "folosirea acestui patrimoniu în activitatea practică pentru satisfacerea noilor cerinţe ale vieţii şi îndeplinirea de fapte noi"(XIII,p.145).

In ceea ce priveşte lecţia de limbă specializată, cultura este implicată mai ales sub aspectul ei comunicaţional,fiind înţeleasă ca un efort continuu de cunoaştere şi înţelegere a unui alt mod de viaţă şi gîndire. Subliniem de asemenea că momentul cultural este în principal reprezentat de manifestarea sa artistică, arta oferind, spre deosebire de alte forme ale culturii, imagini globale ale realităţii în punctele de interferenţă ale spiritului uman.

Accesul studentului la textele de literatură ale culturii respective îl ajută pe acesta pe de o parte la însuşirea spiritului limbii, căreia autorii clasici i-au conferit forma cea mai desăvîrşită şi pe de altă parte la o mai profundă cunoaştere a vieţii şi personalităţii umane, absolut necesară în formarea unui viitor medic. Influenţa mesajului cultural se prelungeşte dincolo de cadrul strict didactic al orelor de seminar în cadrul Cercului nostru de Interferenţe culturale şi lingvistică aplicată care stimulează creaţia studenţilor români şi străini, aceasta fiind elementul cel mai important al culturii.

Înţeleasă astfel, lecţia de limbă străină favorizează schimbul de valori şi experienţe culturale, servind ideea modernă a cunoaşterii reciproce între popoare şi schimbînd perspectiva asupra ceea ce înseamnă a învăţa o limbă străină, prin stabilirea unui echilibru între învăţarea lingvistică şi cea culturală.

## B I B L I O G R A F I E


1. Benadava, Salvador, La civilisation dans la communication , în "Le Français dans le monde" N° 184, avril 1984.
2. Berque, J., citat de Thevenin A. , "Sur l'enseignement des cultures étrangères" în "L'enseignement de la civilisation française".
3. Coste, D. Lecture et compétence de communication , în "Le Français dans le monde" N° 141, nov.-dec., 1978.
4. Guliam, C.I., Bazele istoriei şi teoriei culturii, Buc. Ed. Academiei 1975.
5. Malinowski, Bronislaw, Les Jardins de corail, Paris, Maspéro ,1974.
6. Moiraud, S. , Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, coll. F., 1982.
7. Noveanu, E, Ligia Pană, Didactica limbilor moderne, EDP, Buc.,
8. Parsons, citat de D. Coste, "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres", în "Français dans le monde" , N° 153, mai - juin 1980.
9. Pascadi, Ion, Artă şi civilizaţie, Buc., Ed. Meridiane, 1976.
10. Pitirim, Sorokin, Comment la civilisation se transforme, Paris, Libr. Marcel Rivière m 1964.
11. Radu, George, Ideea de progres cultural în lumea contemporană, Ed. Junimea, 1981.
12. Rivers Wilga, Formarea deprinderilor de limbă română străină, EDP. Buc., 1977.
13. Tănase, Al., Cultură şi civilizaţie, Buc., Ed. pol., 1977.
14. Tănase, Al. , Introducere în filosofia culturii, Buc. Ed. ştiinţifică, 1968.

# CUPRINSUL

## ASPECTE FUNDAMENTALE

LOZBĂ, MIHAI : Evoluţia abordării ştiinţifice a sistemului limbii şi unele consecinţe metodologice.....3

PAVEL, CONSTANTIN : Comunicarea literară şi didactica.....15

DOROBĂŢ, DUMITRU : Cercetări actuale în metodologia predării şi învăţării limbilor străine.....23

## CATEGORII LINGVISTICE ŞI METODOLOGICE

## PRINCIPII. CERCETARE

AGRIGOROAIEI, VALENTINA : Economia lingvistică - o dimensiune metodologică.....31

ALBU, RODICA : Consideraţii privind exprimarea modalităţii în limbile română şi engleză.....37

CONSTANTINESCU, LIGIA : Exprimare scrisă - exprimare orală în predarea limbii engleze.....45

CRIŞAN, AURELIA : Categoria persoanei - implicaţii metodologice.....51

DINESCU, CARMEN şi DINESCU, VALERIU : Cercetarea lexicografică în sprijinul predării limbajelor de specialitate....57

DOROBĂŢ, ANA : Motivaţia. Concept şi metodologie.....63

HULBAN, HORIA şi GOGĂLNICEANU, CĂLINA : Probleme de semantică în predarea adjectivului.....71

LOZBĂ, MARCELA : Transpoziţia formelor temporale şi modale în limba rusă şi mijloacele echivalente ale limbii române.....75

NICOLAE, OCTAVIAN şi NICOLAE, GERTRUD : Pentru un învăţământ modular în predarea limbii germane.....85

TETRARU, ARTEMIZA : Gradul de compatibilitate între unităţile lingvistice.....91

ADAMOVICI, ANETA : Interferenţa lingvistică în sfera categoriei funcţional-semantice a temporalităţii. Implicaţii metodologice.....97

BĂLTEANU, VALERIU : Interferenţe lingvistice şi spirituale....101

CEHAN, ANCA : Dificultăţi legate de folosirea testelor pragmatice.....107

COLIBABA, ANCA : Între psihologie şi lingvistică : cercetările lui Lozanov şi limitele aplicării ler în predarea limbilor străine.....111

CORICIUC, NICOLAE : Demersul cognitiv-afectiv în predarea limbilor străine de la interdisciplinaritate la transdisciplinaritate.....117

CRISTEA, MARIA : Implicaţii gramaticale în predarea lexicului francez.....123

DEBREN, OLEH : Învăţarea, asistată de calculator, a limbajului tehnico-ştiinţific.....129

IACOB, ANCA : Formarea deprinderii de cercetare la orele de limba franceză.....137

MORARU, MARIA : Contribuţii la tehnica traducerii terminologiei agricole din limba română în limba germană.....141

NICOLAU, MARIA : Grupul nominal în limba engleză din perspectiva însuşirii ei de către români.....147

NICOLAU, MADALINA şi SAMSON, NICOLAE : Activităţi universitare oglindite în arhivele ieşene.....153

PEGULESCU, ANCA : Gramatică, pragmatică şi imaginaţie.....157

SPIŢĂ, DOINA : Frasa - terminus ad quem sau terminus a que?...161

TEHNOLOGII DIDACTICE. EFICIENŢĂ

CIOBANU, CARMEN şi GOGALNICEANU, CĂLINA : Teoria şi practica predării intonaţiei în limba engleză.....167

LĂCĂTUŞU, TAMARA : Dificultăţi întîmpinate de verbitorii români în însuşirea verbelor modale din limba engleză.173

PAVEL, MARIA : Delimitarea fonică în franceza contemporană....179
POPÂRDA, OANA : Asupra rolului exerciţiilor de transformare în asimilarea structurilor gramaticale.....185
ROTUNDU, VASILE : Rolul situativităţii şi problematizării în predarea limbilor străine.....191

BÎRGĂOANU, DORINA : Sporirea interesului pentru studiul limbilor străine la elevii din clasele mari.....197
BLĂNARU, CHIRILĂ : Stimularea creativităţii prin folosirea gramaticii generativ-transformaţionale în predarea-învăţarea limbii franceze în gimnaziu.....203
CEHAN, ANCA: Brainsterming în predarea scrierii.....207
CORICIUC, NATALIA : Contextul situaţional în predarea limbilor străine.....211
MORARIU, DOINA RODICA : Mijloace de creştere a eficienţei orelor de limbi moderne în liceele industriale.....217
PETEC, MARIANA şi PUŞCARCIUC, MARELENA : Contribuţia lexicului politic şi patriotic în limba rusă la formarea trăsăturilor moral-cetăţeneşti ale elevilor.....221
SAMSON, NICOLAE : Traducerea ca exerciţiu pedagogic în predarea limbilor străine de specialitate la Institutul Politehnic din Iaşi.....225
SAMSON, NICOLAE şi ANDRONOVICI, DOINA : Metode şi principii de tehnica traducerii textului tehnic.....229
STANCIU-BOICZUK, IOSEFINA : Cercul de limba germană din gimnaziu - cadru adecvat pentru iniţierea elevilor în alfabetul cercetării ştiinţifice.....233
TAUTU, MIHAI GEORGE : Modalităţi specifice de aplicare a conceptelor de "învăţare în clasă" şi de "pedagogie a succesului" în ciclul gimnazial (limba franceză).....237

## LITERATURĂ, CREATIVITATE, CULTURĂ

DIMITRIU, CORINA : Referenţialitatea textului literar din perspectivă didactică.....243

LOZBĂ, MIHAI : A.S. Puşkin în isteria culturii ruse.....249

ADAMOVICI, CONSTANTIN : Lev Tolstoi şi Liviu Rebreanu - ctitori de epopee modernă.....263

CONSTANTINESCU, ALBUMIŢA MUGURAŞ : De la bucuria de a citi la o bună înţelegere a textului.....269

DIMITRIU, DRAGOŞ : Perspectiva sociocritică în abordarea textului literar cu elevii din clasele terminale de liceu.....271

DIMITRIU, RODICA : Eclectismul metodologic şi posibilităţi de aplicare la lecţiile de limba engleză.....277

DOBREANU, IOAN : Semnificaţia motivului nunţii în poezia lui Ion Barbu.....285

FAUR, FELICIA : Lungul drum al poeziei către muzică.....289

HARŢAN, RODICA : Modalităţi de dezvoltare a creativităţii elevilor în orele de limbi străine.....293

IGNAT-VORONCA, ELENA-BRINDUŞA : O abordare critică a motivaţiei în procesul de predare-învăţare a poeziei la orele de limbi moderne şi stimularea traducerilor..299

MURARIU, VIOREL : Etimologie şi educaţie.....305

POEDE, CRISTINA : Testul de creativitate lingvistică şi funcţionalitatea sa.....309

RAŢĂ, GEORGETA : Stimularea creativităţii elevilor prin analiza comparativă a textelor.....313

STAMATIN, HORAŢIU : Traducerile baladei "Mioriţa" în limba engleză.....319

STRILEŢCHI, RODICA : Modalităţi de abordare a poeziei din perspectiva cerinţelor unui învăţământ participativ325

Scanned with OKEN Scanner

TOPOLICEANU, MARIA : Lecţia de limbă specializată ca moment
al interacţiunii culturale.....:331

Scanned with OKEN Scanner